UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS – CEN

Marley Ferreira de Oliveira

O PROCESSO COLABORATIVO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

BRASÍLIA
2011

Marley Ferreira de Oliveira

O PROCESSO COLABORATIVO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Monografia apresentada à Universidade de Brasília como requisito integrante do processo avaliativo para obtenção do título de licenciatura em Artes Cênicas

Orientadora: Luciana Hartmann

BRASÍLIA

2011

Marley Ferreira de Oliveira

O PROCESSO COLABORATIVO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Monografia apresentada à Universidade de Brasília como requisito integrante do processo avaliativo para obtenção do título de licenciatura em Artes Cênicas

COMISSÃO AVALIADORA:

ROBERTA MATSUMOTO

CECÍLIA BORGES

LUCIANA HARTMANN

Agradeço a:

Luciana Hartmann, pela confiança no meu trabalho;
Alice de Holanda, pelo incentivo e parceria;
Déborah Soares, Jaqueline Vieira, Marcos Davi e Rogério Luiz pela disposição para o trabalho

A melhor maneira de descrever um conto é contá-lo. Entende? O modo como alguém descreve uma história, para si mesmo ou para o mundo, é contando a história. É um número de equilibrismo e é um sonho. Quanto mais exato o mapa, mais ele se parece com o território. O mapa mais exato possível seria o território, e assim seria perfeitamente exato e perfeitamente inútil.

O conto é o mapa que é o território.

Você precisa se lembrar disso.

Neil Gaiman

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 07

CAPÍTULO 1 – PROCESSO COLABORATIVO 08
1.1 O QUE É 08
1.2 CAOS-LABORATIVO 10

CAPÍTULO 2 – PEDAGOGIA COLABORATIVA 14
2.1 DO FAZER TEATRO À PEDAGOGIA TEATRAL 14
2.1.1 O ATOR E SEUS LUGARES DE FALA 16
2.2 PEDAGOGIA TEATRAL E CUIDADO DE SI 17

CAPÍTULO 3 – RELATO DE PROCESSO 21
3.1 A PROPOSTA: NINGUÉM NASCE EM MINAS IMPUNEMENTE 21
3.2 A APROPRIAÇÃO DAS NARRATIVAS 24
3.2.1 FURQUIA DO ISPIM 25
3.2.2 OS MORTOS NÃO DANÇAM VALSA 27
3.2.3 O RIO É UM DEUS CASTANHO 28
3.2.4 DRAMATURGIA 28

CONSIDERAÇÕES FINAIS 31

REFERÊNCIAS 33

INTRODUÇÃO

A finalidade deste trabalho é identificar elementos e aspectos da pedagogia teatral que atestem um processo colaborativo enquanto recurso pedagógico. A validação dessa proposição pedagógica por mim feita se dá a partir de algumas inferências sobre a cunhagem e adoção da expressão *Pedagogia Teatral,* que é aqui utilizada num sentido mais amplo e agregador, consolidando-se a partir das idéias da *Pedagogia da Autonomia,* proposta por Paulo Freire, e pela *Pedagogia Teatral como Cuidado de Si*, proposta por Gilberto Icle, como releituras aplicadas ao fazer teatral a partir do cuidado de si proposto por Michel Foucault.

É de suma importância salientar que o processo pedagógico é assumido aqui como inerente a toda e qualquer relação humana, pelo caráter cumulativo que fazemos a partir do contato com o outro, e portanto, independentemente de estar subjugado a uma organização curricular oficial ou inserido em ambiente formal ou informal de ensino, meu interesse e proposta é falar de um processo artístico que, a partir do conceito de pedagogia teatral, se configure como *pedagogia de si mesmo*, no qual o indivíduo seja ativo no processo de formação e expressão de sua identidade, principalmente nos âmbitos ético e estético, que configuram dois eixos pertinentes para o diálogo entre a pedagogia e a vivência de um processo colaborativo.

O percurso adotado para a exposição argumentativa partirá, no primeiro capítulo, da definição de processo colaborativo, passando pelo meu contato com o processo, o que funcionará, de certa forma, de justificativa pela escolha desse objeto de estudo; em seguida, no capítulo dois, discorrerei especificamente sobre pedagogia teatral e as principais influências e referenciais encontrados para o embasamento do processo colaborativo como recurso pedagógico; finalmente, no terceiro capítulo relatarei minha experiência em uma criação colaborativa, na proposta vinculada a este trabalho.

1. O PROCESSO COLABORATIVO

Neste capítulo abordarei a definição de processo colaborativo e meu contato pessoal com a criação colaborativa, possibilitando assim construir a trajetória de pensamento que se desdobrará na defesa do processo colaborativo enquanto valoroso recurso pedagógico.

1.1 O QUE É

O processo colaborativo é uma prática contemporânea de criação teatral, que no Brasil toma vulto e força a partir do princípio da década de 90 do século XX, na qual a obtenção do espetáculo se dá através da horizontalidade destinada à produção nas funções dos criadores teatrais. O tratamento horizontal da criação proporciona a cada participante a possibilidade de contemplar seu processo criativo e proposicional para a cena, sendo que os âmbitos de criação ficam assim muito melhor delimitados, diferentemente do que acontecia nas criações coletivas, processo antecessor em linhagem direta.

Nas criações coletivas, muito difundidas nas décadas de 70 e 80 do século XX, existia a “onipresença” de cada participante na criação: todos criavam tudo e davam opinião em tudo que era criado, chegando a uma quase contraditória “onipresença múltipla” devido ao descontrole gerado pela falta de melhor divisão das funções, numa efervescência criativa que muitas vezes chegava esvaziada ao palco na estréia, tendo se perdido no processo de ensaio devido à vastidão de experimentações que era proposta e à falta de objetividade no desempenho das funções. Outra situação recorrente à época era depois do material criado, o diretor, acumulando as funções de diretor, encenador e dramaturgo, imprimir no material a sua edição estética, calando a polifonia que era comum ao grupo. De acordo com Luís Alberto Abreu, dramaturgo e entusiasta do processo colaborativo: “Ao contrário do que possa parecer, este foi um momento bastante rico para a cena brasileira. [...] No entanto, um processo coletivo de criação continuava solicitando reflexão e aprofundamento”. (Abreu, 2003).

A criação coletiva, com raros resultados expoentes[1] em relação à quantidade que se produziu – pois era uma forma por vezes bastante utópica e idealista de fazer teatro, marcada também pelo período histórico vivido no país devido à abertura política –, teve sua formatação desacreditada pelos resultados obtidos na prática somados à culminância das pedagogias para o ator: do grupo o foco passa a ser o indivíduo. Criou-se aí um terreno instável para as funções dentro da criação teatral, como se as instituições teatrais estivessem todas em ruínas. É desse novo terreno, movediço, e das crises de re-afirmação no desempenho das funções teatrais que surge o processo colaborativo.

Se na criação coletiva temos como referência uma onipresença múltipla, no trabalho colaborativo a reorganização e o encadeamento interdependente das funções de forma horizontal nos leva ao termo de onipotência. Na criação coletiva o *eu* estava em tudo. Já no processo colaborativo inverte-se o fluxo e fica o *tudo* contido no *eu*. Por isso o emprego de onipotência, não no sentido de única possibilidade, mas no sentido de ordenação de potências dentro do desempenho interligado das funções teatrais. Segundo André Carreira e Daniel Olivetto,

> Neste quadro, rompe-se a autoridade da direção monolítica: o dramaturgo sai do gabinete e vai para a sala de ensaio; o ator discute a obra, dá idéias; e assim, todos os sujeitos do grupo passam a criar em conjunto. Parece haver aqui uma profunda relação com a idéia modelar do teatro de grupo. Trata-se, sobretudo, de uma nova organização do papel do ator na criação. De um executor de papéis ele passa a fazer parte da discussão da totalidade do espetáculo, daquilo que se quer ver em cena, coletivamente. (Carreira e Olivetto, 2007)

Duas características ficam evidentes nesta citação: a importância de um pensamento coletivo para a cena, dentro dos âmbitos permeados por cada função e, dentro desse pensar colaborativo, a assimilação da função do dramaturgo, que passa a fazer parte do ensaio. Agregar o dramaturgo à sala de ensaio situa todos os criadores dentro do mesmo espaço-tempo, e isso é um dos maiores ganhos em termos de produtividade: uma cena simultaneamente forjada por diversas mãos e vista sob ângulos criativos diversos.

[1] Como exemplo de grupos que realizaram trabalhos valorosos para a época posso citar como referência : Pod Minoga e Asdrúbal Trouxe o Trombone.

1.2 O CAOS LABORATIVO

Meu primeiro contato com o processo colaborativo aconteceu no final do ano de 2004, quando fui convidado a participar do grupo Teatro do Concreto[2], formado ocasionalmente no ano de 2003, e na época em estabelecimento. A proposta era trabalhar com cenografia – área de meu interesse – num grupo com funções bem definidas, até então organização muito peculiar, pois o mercado de trabalho e as condições, sob as quais trabalhei, de se fazer teatro profissionalmente acabam nos acostumando ou por vezes forçando a pensar e aceitar sempre o acúmulo de funções como medida estratégica ou econômica; pois bem, aceitei a proposta de imediato, mergulhando no processo, sendo provocado a partir do universo do dramaturgo Plínio Marcos.

No decorrer do ano de 2005 a organização grupal tomou mais forma, estudávamos a poética e prática do Teatro da Vertigem[3], referencial na produção colaborativa, e nos estruturamos num processo semelhante ao deles, a partir de temas e provocações das mais diferentes fontes, cenas eram criadas, mostradas ao grupo, elaboradas, re-elaboradas, lapidadas e aglutinadas, tendo como parâmetro de permanência das cenas a potência teatral que o grupo sentia na execução. No decorrer da minha estada no grupo construímos quatro mostras chamadas Cena Concreta, que consistiam em mostrar em intervalos bimestrais o material produzido em sala de ensaio (média de dezesseis horas semanais) com proposta dramatúrgica e visual diferentes a cada edição, para mapear junto ao público – formado geralmente por colegas do ofício e iniciados – quais as cenas mais relevantes e assim indicar caminhos e opções estéticas e dramatúrgicas. Cada Cena Concreta teve duração média de duas horas, e descontando as cenas que eram re-significadas ou permaneciam a cada edição, calculo que tínhamos algo entre cinco e seis horas de material cênico de qualidade para ser condensado num espetáculo teatral.

[2] Grupo criado no ano de 2003 por artistas brasilienses e que tem no processo colaborativo sua prática teatral.

[3] Grupo paulista encabeçado por Antônio Araújo e tem sua característica mais marcante na pesquisa e criação de espetáculos em espaços não convencionais

Uma característica marcante no trabalho com o Teatro do Concreto foi a proposição de ancorar e correlacionar tudo com o espaço e a estética de Brasília, colocar nossos olhos, poros e receptores do lugar em que vivemos como prisma criativo. Essa contextualização é/foi importante como dispositivo identitário do grupo, pois éramos um grupo numeroso, com integrantes muito diferentes mas que ao mesmo tempo deveriam trazer para o ensaio uma qualidade de cenas e material de trabalho que tivesse o mínimo comum de proposição – como na maioria dos trabalhos em grupo ou de criação teatral. E essa perspectiva "candanga" ou periférica, devido à procedência dos integrantes do grupo, mas sobretudo sobre Brasília, em conjunto com a proposição do universo do Plínio Marcos, garantiam a mínima coerência de argumentação e mantinha possibilidades de costura. Foi nesse viés de criação entrecruzada, onde cada criador interferia no resultado do todo, mas com seu campo de domínio, que comecei a me encantar com o processo colaborativo, ainda sem saber direito o que era um processo colaborativo.

Até então criávamos material e cenas freneticamente, mas eu não conseguia vislumbrar ou me adiantar sobre o resultado daquele processo que estava vivendo. E resolvemos parar o processo de repente, pois nós, Teatro do Concreto, fomos convidados, junto a mais dois grupos da cidade – Cabeça Feita[4] e Mundin Tíatre[5] – a participar de uma oficina ministrada pelo Grupo Galpão (MG), associado à Escola Livre de Teatro de Santo André (SP) e oferecida aqui em Brasília em função do Festival Cena Mineira, no qual existia esse espaço para diálogo acerca da aplicação de processos criativos para a cena.

Foi a primeira vez que a proposta, nos moldes do projeto Cena 3x4, saía das dependências do Cine Horto do Galpão, em Belo Horizonte, para ser realizado aqui em Brasília, o que implicou em algumas adaptações.

Originalmente,

> O Cena 3x4, realizado nos anos de 2003 a 2005, numa parceria entre o Galpão Cine Horto e a Maldita Cia., visava aprofundar os estudos sobre o processo colaborativo de criação teatral. Esse projeto tinha como principal objetivo a socialização das relações da tríade básica do teatro: direção,

[4] Grupo encabeçado por Cristiane Sobral, criado em 1999 e que busca alternativas para a inclusão afro-descendente no mercado cultural.

[5] Grupo formado no ano de 2000, por alunos e ex-alunos do curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília e que tem nas releituras de clássicos teatrais e literários suas obras mais marcantes.

> dramaturgia e atuação. Pra tanto, o formato estabelecido era a realização de uma criação entre três novos diretores que dirigiam três grupos de Belo Horizonte, na montagem de três peças escritas por três novos dramaturgos. Os diretores participantes do Cena 3x4 foram coordenados por Antônio Araújo (2003/2004) e Francisco Medeiros (2005), os dramaturgos por Luís Alberto de Abreu (2003/2004/2005) e Tiche Vianna (2005) ficou responsável pela orientação de atuação.
> Nesses três anos, um ciclo contínuo de reflexão e pesquisa gerou oficinas, debates, encontros com profissionais convidados de outros estados e onze espetáculos que se apresentaram em teatros convencionais, espaços públicos e alternativos.
> (texto disponível em http://www.galpaocinehorto.com.br/projetos/cena-3x4)

` Mas, conforme disse anteriormente, esse projeto implicaria reformulação para acontecer aqui em Brasília, adaptações primordiais de tempo e espaço. Sim, principalmente tempo e espaço. O que era desenvolvido no espaço do Cine Horto em, no mínimo, três meses, aqui tomou o tempo de um mês; trinta dias corridos de trabalho em sala de ensaio, doze horas diárias (no mínimo) dentro das dependências da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, parceira no projeto. Essa intensidade imersiva de comprometimento com um processo criativo foi nova para todos os participantes da oficina, e a transformação dentro das salas de ensaio foi efetiva, tanto que após a oficina os grupos continuaram trabalhando colaborativamente em suas futuras montagens.

Aqui em Brasília os responsáveis pela oficina foram Júlio Maciel (Grupo Galpão – MG), coordenando a preparação física dos atores e servindo de guia nas atividades propostas pelo outros coordenadores, que eram Tiche Vianna (Barracão Teatro – SP), Luís Alberto Abreu (Vertigem e ELT – SP) e Francisco Medeiros, coordenando atuação, dramaturgia e direção, respectivamente.

Eu acompanhei o processo sendo o único cenógrafo, e como os eixos da oficina eram atuação, direção e dramaturgia, pude circular pelos ambientes dos três eixos, mas acompanhei bem mais de perto os diretores. O processo da construção das cenas se deu da seguinte maneira: contamos cada um para o grupo uma história pessoal, a única que não queríamos ou poderíamos esquecer na vida. Cada criador elegia uma história que não fosse de alguém de seu grupo de origem e trabalharia sobre essa história. Os atores improvisaram e criaram ações a partir das histórias escolhidas, que depois foram transformadas em seqüência de ações, aos poucos o texto foi entrando, a complexidade do material aumentando, até que cada dramaturgo apresentou a seu respectivo grupo um *canovaccio* que, segundo Abreu é uma estrutura textual que propõe um roteiro de ações e cenas deixando espaço

para alterações futuras, mas que gerou rejeição e inquietação por parte dos atores, pois reinventava todo o trabalho anterior, re-significava tudo. Foi nesse estágio, vendo o processo que propunha tantas transformações substanciais na matéria que trabalhávamos, que cunhamos em sala de ensaio o termo '*caos laborativo'*, na tentativa de exprimir o trabalho que era organizar tantas novas informações. O *canovaccio* foi refeito algumas vezes, sempre confrontando propostas de cena por parte dos criadores e vendo quais eram mais eficazes, até chegar num texto definitivo, ou 'definitivo enquanto dure', conforme brincava Luís Alberto Abreu. Ao término do processo, tínhamos prontos três mini-espetáculos de trinta minutos cada, em média, um de cada grupo: *Borboletas têm vida curta*, do Teatro do Concreto, *Pombo Correio* da Mundin Tíatre *e Estátuas de Sal,* do grupo Cabeça Feita.

Por ser o único cenógrafo, acabei participando como integrante dos três grupos, sempre junto aos diretores, o que foi uma experiência bastante rica por trabalhar simultaneamente com materiais e propostas cênicas muito diversas entre si e ver do mesmo trato de idéias surgirem abordagens tão distintas.

Apresentamos os resultados no Complexo das Artes, na UnB – Universidade de Brasília - e no Complexo Cultural da Caixa Econômica Brasília, e apesar das dificuldades no percurso da nova apropriação poética da linguagem teatral, todos ficaram satisfeitos com o resultado. Após a oficina, deixei de integrar o Teatro do Concreto e meses depois fui chamado a integrar-me a Mundin Tíatre. Desses dois grupos, dos quais sou mais próximo, posso garantir que o processo colaborativo passou a ser a prática adotada para a criação: o Teatro do Concreto realizou o *Diário do Maldito* (2006), processo interrompido para realizar a oficina, e a Mundin estreou o espetáculo infanto-juvenil *Odisséia* (2006), também criado por meio de processo colaborativo.

A partir dessa oficina veio a constatação de que de alguma forma esse tipo de processo correspondia ao que eu buscava como prática artística, tendo inclusive utilizado de alguns recursos e aspectos inerentes ao processo colaborativo ao dar aula para crianças e adultos num projeto desenvolvido na região norte do estado de Minas Gerais. A potencialidade pedagógica do processo colaborativo começou a ser por mim considerada a partir dessas aulas, e é sobre essa potencialidade que discorrerei no próximo capítulo.

2.PEDAGOGIA COLABORATIVA

A proposta desse capítulo é construir um pequeno panorama que indique a evolução da pedagogia aplicada ao teatro - ou pelo teatro, ou para o teatro - chegando até a cunhagem da expressão pedagogia teatral, mais amplamente aceita e utilizada por seu caráter agregador, muito mais eficaz e funcional dentro das demandas de proposições pedagógicas atuais. Segundo Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, *"*quando falamos em pedagogia teatral estamos nos referindo a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro" (2008 p.224), o que engloba a situação pedagógica presente desde a sala de ensaio até a fruição de um espetáculo.

Concomitantemente à construção desse breve panorama, o discurso da pedagogia de si se fará presente sempre tendo como referencial o indivíduo atuante nos próprios processos pedagógicos, a partir da configuração de sua identidade fragmentada (Hall, 2006) e a organização de seu discurso pessoal dentro da expressão através da obtenção dos lugares de fala perpassados pelas diferentes abordagens pedagógicas vinculadas à prática teatral no decorrer das transformações na poética da linguagem teatral

2.1 DO FAZER TEATRO À PEDAGOGIA TEATRAL

A prática de fazer teatro muito tempo discursou em favor de áreas de criação específicas: teatro do texto, no qual os autores eram a parte a ser enaltecida na apresentação por dominarem a escrita; teatro do diretor e do encenador, no qual a visão geralmente plástica e estética de um indivíduo era preponderante sobre as demais; teatro de criação coletiva, no qual a voz era dada ao grupo e o grupo configurava-se como indivíduo para a sociedade, criando um teatro de discurso; teatro do ator, no qual o ator exerce sobre si a primeira função de diretor, sendo ator criador, ator compositor; e por fim; o teatro pós-dramático, no qual a fragmentação subjetivada de cada elemento estrutural integrante do espetáculo nos leva a assumir as possibilidades múltiplas e caleidoscópicas de significação. (Hartmann, 2009)

Essa disposição e aparente evolução descrita acima não é estanque, é processual e cíclica; digo aparente evolução porque ainda hoje podemos montar um espetáculo usando o texto como era feito antes da prensa de Gutemberg e posso pensar essas transformações pelo viés das tecnologias em que o teatro se apoiou para beneficiar a encenação. Sendo assim, depois do texto em relevância devido a possibilidade de reprodutibilidade em maior escala, temos o advento da iluminação elétrica do palco, que passa a mostrar uma profundidade e uma espacialidade do palco que antes não existia, levando os diretores/encenadores a preencherem o espaço vazio, ou optarem por deixarem esse espaço vazio. Com a assimilação dessas tecnologias (texto, luz e a possibilidade criada pelo encenador de subverter alguns apontamentos do texto) e suas possibilidades de uso, chegamos não mais na tecnologia como ruptura da poética, mas sim na ruptura poética através da aceleração da linguagem.

A partir do momento em que o diretor encenador usa o palco para endossar seu discurso artístico pessoal, ele abre precedentes para que os outros criadores coloquem suas visões de mundo no palco, e creio que assim tenham se afirmado os teatros de grupo com suas direções coletivas, e em conseqüência da (des)organização coletiva e da individuação discursiva, vivida não só no teatro, mas como processo identitário pós-moderno em todos os setores, assumir a identidade como um aglutinante de fragmentos diversos (Hall, 2006), e o surgimento de um sujeito múltiplo são algumas das possibilidades de enfoque ao se pensar a produção do teatro hoje. Outra possibilidade de enfoque, também ligada ao processo afirmativo de uma identidade múltipla, reside no olhar sobre a função do espectador: o assistir enquanto balizador da produção e a completude semântica da linguagem teatral no receptor.

Vale ainda ressaltar que esse processo de individuação acontece em todos os campos simultaneamente, e ao relacionar o teatro e a pedagogia vemos claramente que o surgimento do diretor-encenador é fundamental para a proposição de uma pedagogia do teatro. O diretor, ao organizar uma peça sob sua perspectiva, precisou lançar mão de recursos pedagógicos por princípio para conseguir transpor para a linguagem teatral seus conceitos, precisou criar o espaço das escolas teatrais, de mestre e discípulo, e principalmente criar o espaço oportuno para o método criativo, para que o ator corroborasse com suas intenções. Segundo Gilberto Icle,

> Aos poucos, o diretor vai se convertendo num diretor-pedagogo, pois a necessidade de pesquisar ou criar instrumentos para lograr êxito na encenação requer um ambiente "pedagógico" no qual a pesquisa da linguagem teatral perpassa a investigação dos atores. (Icle, 2007)

Nessas condições, a pedagogia para o ator vai sendo construída e sistematizada e a linguagem teatral vai tornando-se favorecida em detrimento das funções teatrais em destaque. É interessante ressaltar como esse processo de transformação da função pedagógica se dá: primeiramente a ciência da linguagem teatral fica concentrada no texto, depois no espaço teatral, em seguida num grupo dirigido por um indivíduo para só então chegar no ator, que sempre foi o corpo sobre o palco, a parte mais exposta do processo. Obviamente, só é possível chegar à pedagogia do ator passando pela existência do diretor pedagogo (Icle 2010), mas essa estrutura denota visivelmente a fragmentação identitária da qual somos produto por sofremos influência da aceleração das linguagens a partir da pós-modernidade.

2.1.1 O ATOR E SEUS LUGARES DE FALA

De acordo com Gilberto Icle, quando Stanislavski propôs a inserção do improviso como recurso pedagógico aplicado à sala de ensaio ele "nos imergiu num novo jogo de verdades sobre o ator, jogo que implica uma nova ordem de discurso, novas normas, outras práticas, que impõe enunciados. Suas cisões, por fim, instauram uma ética do ator." (2010 p.73) Atrelado a essa ética vem o conceito de conduta, como a primeira forma do ator "cuidar de si". Dentro desse cuidado, seja ele por razões estética ou éticas, o ator é enfim considerado um ser discursivo, a máscara e a personagem passam a ser lugares de fala. Segundo Sulian Vieira Pacheco:

> O corpo de quem atua agencia diversas dimensões simultâneas como o sujeito desejante, o grupo social a que pertence, o personagem como devir cinético e vocal, entre outras. A consistente explicitação e discussão de noções tais como corpo, voz, movimento, ação, personagem, entre outras, se faz importante uma vez que em cada contingência histórica são definidos procedimentos de formação de atores a partir dessas noções, bem como processos de ensaios e seus respectivos resultados estéticos e suas implicações políticas. (2008) .

Dentro desse novo espaço, desse lugar de fala que em que o ator se instala, surge o espaço para o discurso pessoal chegar à cena. Obviamente, à época de

Stanislavski os discursos emergentes em cena eram diferentes do que encontramos hoje, mas foi essa abertura que possibilitou a dinâmica da pedagogia do teatro, com finalidades centradas em processos que pressupunham estruturas rígidas na relação ensino-aprendizagem, chegar ao conceito do que é a pedagogia teatral, que valoriza não só o processo criativo como pedagogia de si, mas coloca também o espectador num patamar pedagógico proporcionado pelo exercício do usufruto da linguagem teatral.

2.2 PEDAGOGIA TEATRAL E O CUIDADO DE SI

Assumir a pedagogia teatral como cuidado de si, proposição feita por Gilberto Icle, baseado nos escritos de Foucault, possibilita colocar qualquer processo de montagem teatral dentro do que se circunscreve como cuidado de si: “A Pedagogia Teatral supõe uma multiplicidade de situações nas quais os indivíduos preparam cenas e jogos e ao preparar preparam a si mesmos” (Icle 2010, p.92). A partir do momento em que acreditamos que a pedagogia teatral é uma soma da pedagogia com o fazer teatral, maior que o teatro como veículo pedagógico ou a pedagogia como eixo ordenador da sala de ensaio, criamos esse território propício para o fomento pedagógico e artístico.

A partir desse processo de interterritorialidade travado entre a pedagogia e o teatro, no qual os espaços e lugares, sejam eles físicos ou apenas de confluência de idéias, hibridizam-se (Amaral,2008), ganhamos em qualidade nos dois campos, a integridade tanto da pedagogia quanto do teatro são mantidas, não havendo detrimento de um campo sobre o outro, o que favorece consideravelmente as potencialidades do ambiente pedagógico e da linguagem teatral existirem simultaneamente.

A cunhagem da expressão pedagogia teatral se dá num processo de aceleração do intercâmbio tanto da pedagogia como do fazer teatral, processo esse de caráter multiplicativo das potencialidades de cada campo, pois ao usar essa expressão, não podemos pensar nem na pedagogia nem no teatro como finalidade, e sim meios atrelados de produção de um novo sentido ético e estético que é plenamente assumido na proposição de se fazer teatro como cuidado de si. E o

cuidado de si propõe que essa formação pedagógica se desenvolva mais plenamente a partir de um indivíduo consciente de sua função dentro do processo em que se insere, portanto podemos dialogar também com as proposições da pedagogia da autonomia, de Paulo Freire, que por similitude pode ser também colocada como uma forma de cuidar de si. Em seu discurso, Freire diz:

> "[...] me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. [...] Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. [...] Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. (1996, p.17-19)

Assumir a ética inerente à justificativa individual para estar no mundo configura o grande salto que, acredito, aproxima Freire e Icle, pois ambos falam de um sujeito ativo em seus processos pedagógicos e consideram também a formação do indivíduo um processo cumulativo e que pressupõe a pedagogia inerente a toda relação humana. Acredito que a pedagogia teatral em um processo colaborativo se dá nesse âmbito, pois fazer teatro implica a orquestração de discursos pessoais, pois sempre teremos no mínimo duas figuras presentes no processo: o emissor (produtor da mensagem, no caso a peça ou espetáculo) e o receptor (público), mas os níveis de leitura da obra serão sempre variáveis, sendo sujeitos à interferência do arcabouço individual das partes envolvidas no processo comunicativo.

Assumir as identidades e principalmente preservar a integridade das diferentes identidades num processo é o que configura o maior benefício de se

trabalhar colaborativamente, sempre lembrando que a identidade é tomada aqui não como uma cristalização das características do sujeito, e sim como uma possibilidade de organização fragmentária e variável. E a pedagogia teatral enquanto cuidado de si abre espaço para que essa afirmação do indivíduo se dê através da expressão e ou da fruição. Segundo Lilian Amaral,

> Toda pessoa tem uma complexa e híbrida identidade. E também complexos são os meios que determinam e produzem a singularidade com que nos vemos respectivamente, com a qual nos diferenciamos. Cada um de nós ordena e nomeia aquilo que vê, que escuta e que toca através de um sistema próprio de significados. A percepção é um exercício de confronto entre diferentes sistemas e sentidos. Estas tensões produzem a necessidade da criação de um campo poético, no qual a visão de mundo particular de cada um pode se tornar questionável. Com a criação deste campo poético, o indivíduo pode tornar sua visão singular de mundo em potencialidade. A dignidade de cada pessoa baseia-se, entre outras coisas, no fato de que só ela vê o mundo como ela o vê. (2008, p46)

Por conseguinte, penso que um processo colaborativo enquanto recurso pedagógico é uma excelente forma de conciliar as possibilidades de orquestração discursivas dentro de uma obra estética, sendo idiossincrático por natureza. A efetividade desse lugar comum entre a dimensão artística e pedagógica reside exatamente na proposição ética que os participantes fazem de si mesmos no processo. Quando o indivíduo sabe as próprias dimensões e potencialidades, ele consegue colocar-se em contato com o outro e desse contato extrair além da melhor forma expressiva o acúmulo de experiência especificamente humana, como anteriormente já citado em Freire.

Outro importante aspecto relacionado à assimilação da pedagogia teatral, citado anteriormente mas que merece maior desenvolvimento, é a potencialidade pedagógica existente no espectador. É a meu ver extremamente salutar para o processo pedagógico pensar que o desenvolvimento da linguagem se dá não apenas no emissor, mas a linguagem se completa no receptor, tendo aparecido também, na proposta da pedagogia teatral em sua abrangência a função de pensarmos na pedagogia do espectador como integrante do processo teatral, pois a completude do espetáculo se dá nele também, e pode configurar como cuidado de si. Segundo Thaís Ferreira:

> [...] convém salientar que espectar é obsoleto: observar, contemplar, olhar, apreciar (se forem entendidos como passivos) há muito não podem ser consideradas as únicas funções do espectador. O espectador passa a ser compreendido como um co-autor, ou, simplesmente, como mais um autor da obra.É necessário que um espectador ative toda a sua gama de

> repertórios de espectar (teatro, TV, música,páginas da internet, cinema, dança, obras de arte,vídeos, revistas, livros, outdoors, shows, entre outros) para construir a recepção. Que não é pontual e sim processual; que se dá antes da relação direta com o artefato, durante e depois, num devir-espectador que se constrói diferentemente a cada comunidade de recepção a qual se pertence, a cada cenário de recepção no qual se circula. Ser espectador é mais do que ser receptor: é ser um inevitável produtor. De sentidos, de significados, de sensações, de sentimentos, de conhecimento (2010, p. 50-51)

O interesse pela iniciação na linguagem e a simples escolha de ser audiência de uma peça ou espetáculo coloca o espectador muito além da posição de receptor passivo. Se colocarmos o espetáculo como um bem cultural, como artefato de consumo, podemos facilmente chegar, por ideais mercadológicos já assimilados pela nossa inserção e contato com a cultura capitalista, numa configuração de espectador-consumidor, o que afeta diretamente a forma de produção. Se existe o consumidor, se produz *para* ele, mas em se tratando do receptor final em arte, seria mais correto dizer: se produz *com* ele. O que muda obviamente nessa relação de produção é que o sentido do produto se concretiza no contato das duas partes envolvidas, e o bem produzido, no caso o espetáculo e suas significações assumem valores agregados maiores do que a simples soma das partes.

A perspectiva da pedagogia teatral como um meio em que ficamos imersos a partir do instante em que optamos por produzir significados a partir da proposição da construção de uma cena ou espetáculo colaborativo implica então trabalhar conscientemente nas dimensões da ética e da estética, sabendo que os processos pedagógicos são inerentes à natureza humana. A partir dessa premissa, em seguida discorrerei sobre o processo proposto como aliado prático ao desenvolvimento da monografia.

3 RELATO DO PROCESSO

O processo aqui relatado foi desenvolvido no intuito de aliar as instâncias práticas e teóricas sobre o processo colaborativo como recurso pedagógico, e deu-se em dois encontros semanais de duas horas, totalizando o trabalho em quatro horas semanais, realizado durante todo o primeiro semestre letivo do ano de 2011. Optei por dividir esse relato partindo da proposição feita aos atores até a configuração do grupo, passando por uma descrição de como o trabalho foi se formatando de acordo com as exigências inerentes ao processo vivido e concluindo com o relato sobre a criação do roteiro apresentado em ensaio aberto durante o 52º Cometa Cenas, a mostra semestral realizada no departamento de Artes Cênicas da UnB, destinada à apresentação dos trabalhos desenvolvidos no decorrer do semestre letivo.

3.1 A PROPOSTA: NINGUÉM NASCE EM MINAS IMPUNEMENTE

Realizar um processo colaborativo durante a redação desta monografia teve a função de criar referenciais práticos para o que é teorizado neste trabalho. A proposta é trabalhada desde a disciplina Direção I, cursada no segundo semestre do ano de 2010, na qual a minha proposta de direção, devido ao semestre atípico ocasionado pela greve da universidade, seria a partir de elementos pré-existentes, como cenário e figurino, chegarmos colaborativamente na escolha de textos do autor Roberto Drummond para criarmos não um espetáculo fechado, mas para construirmos um referencial comum ao grupo sobre as obras do autor e apontarmos possibilidades de composição dramatúrgica tendo como referencial o material apresentado.

Roberto Drummond (1933-2002) foi jornalista, cronista esportivo, premiado contista (Prêmio Jabuti como autor revelação pelo livro *A Morte de D. J. em Paris* no ano de 1975), e autor de romances. Expoente da literatura que ele mesmo classifica como pop, teve como temática nos contos e romances a forte presença da morte.

Além da morte, suas obras são marcadas também por serem altamente politizadas, e inseridas em contexto históricos, sempre mesclando personagens fictícios a fatos e pessoas reais. Sua obra mais conhecida é *Hilda Furacão* (1991), que figura entre um dos cem melhores livros em língua portuguesa do século XX e transformado em minissérie televisiva. Essa proposta de misturar ficção e realidade cria nas obras de Drummond uma realidade fantástica, que propicia muitas imagens poéticas interessantes para adaptação ao teatro, e isso me interessava para o exercício de direção teatral.

Durante o processo de direção, trabalhei com três colegas de curso: Déborah Soares, Jaqueline Ribeiro e Rogério Luiz. Chegamos ao fim da disciplina com a vontade de dar continuidade ao projeto, e como não desenvolvemos nenhuma cena, mas construímos uma base referencial, aproveitei esse trabalho anterior para propor um processo colaborativo em que os contos escolhidos configurassem o material de trabalho para a nova proposta, que era de começarmos a experimentar cenas com as narrativas selecionadas.

A escolha do grupo de trabalho se deu, devido além da proximidade e amizade, ao fato de que eu propus a um grupo composto por pessoas com raízes familiares em Minas Gerais trabalhar com a obra de um autor mineiro e que expressava através de literatura pop essa mineiridade em seus escritos. No processo de escolha da temática para o trabalho, depois de lermos e discutirmos as obras as quais tivemos acesso, que foram as crônicas e contos de Drummond, e alguma ou outra referência aos romances que também tínhamos disponíveis, e que não eram o foco da proposta, mas contribuíam pro imaginário do grupo, foi notada a predileção pelos contos onde as mortes eram tema principal e temática recorrente de Drummond, e com a escolha dessas mortes tão poéticas, descritas através de um espectro de realidade fantástica, chegamos ao titulo que faz referência a uma crônica que diz que "*ninguém nasce em Minas impunemente, [...] pois se um telefone toca às duas horas da manhã, você atende pensando: Alguém morreu. Quem será que morreu a essa hora?*"(Drummond 2005 p.65) e esse nome foi escolhido para o projeto por explicitar bastante da proposição: a referência geográfica a Minas Gerais e a sua cultura de culpas.

Duas das narrativas escolhidas para o trabalho foram contos que pela estrutura narrativa configuravam monólogos: *O Trem Fantasma* e *Carta ao Santo*

Papa, ambos da coletânea *Quando fui morto em Cuba*, publicada em 1982, e apresentavam, respectivamente, a história de um amor doentio de um homem que chega a torturar a mulher devido a um ciúme descontrolado – que o leva a dar cabo da própria vida – e a história de uma mulher que está internada num hospício e, depois de ter tomado certo chá letal que a mataria feliz, escreve a sua história de vida numa carta endereçada o Papa. Já a terceira narrativa deriva de duas fontes diferentes, um pequeno conto e uma novela, pois Drummond revisitava incessantemente seus escritos, sempre fazendo releituras e nunca considerando um trabalho como produção impecável e impassível de revisão. No conto *Os trabalhadores do Brasil*, é apresentada uma versão carregada da ideologia socialista, e na novela *Os mortos não dançam valsa* essa presença de traços ideológicos não é suplantada, e sim diluída em menores doses e entremeada pela narrativa mais lírica, mas ambos apresentam a história de uma mulher que, sem saber que iria morrer, pede ao marido para algum dia realizar seu desejo de dançar uma valsa nas areias do Rio de Janeiro. Após a esposa morrer devido a um atropelamento, o marido resolve cumprir sua promessa e pede que um amigo bruxo a enfeitice para que ela mantenha o aspecto de viva até chegar ao Rio de Janeiro, mas como não é permitido a um morto dançar, a polícia parte em perseguição a eles durante o trajeto de Minas Gerais ao Rio de Janeiro, e os mortos vão se levantando dos túmulos para assegurar que a moça realize seu sonho, e algumas outras manifestações de prós e contras sobre o direito dos mortos também aparecem na narrativa.

Minha proposta era trabalhar a encenação de relatos orais, e a partir dessas narrativas começamos a trabalhar a apropriação destas por parte dos atores até que eles conseguissem contar num fluxo mais próximo ao seu ritmo pessoal de fala as histórias escolhidas, para em seguida levarmos as narrativas para o levantamento das cenas. Com essas três narrativas trabalhamos durante as férias entre os semestres e num dos ensaios, Rogério, um dos atores, levou pra cena uma proposta de material muito bom, que era a descrição narrativa de uma cidade mineira que mistura, como as obras de Drummond, aspectos reais e fictícios, chamada Furquia do Ispim, com suas excentricidades e peculiaridade acentuadas, e num fluxo narrativo de contador de causo. De imediato, resolvemos abandonar *O trem fantasma* de Drummond e agregar esse personagem contador de causos à estrutura

do processo. Junto a isso, chegou ao grupo outro ator que havia sido chamado desde o início, mas que agora poderia fazer parte do processo. Propus a esse ator, Marcos Davi, que ele continuasse com *O trem fantasma*, texto que era trabalhado por Rogério, mas ele decidiu, depois de entrar em contato com a obra de Drummond, por um conto chamado *O rio é um Deus castanho,* que relata a história de um jovem dividido entre a vontade de cantar, encorajada pela presença da vizinha de olhos cinza, e a impossibilidade de cantar, pois o pai está agonizando no quarto ao lado.

Devido a um acidente ocorrido dentro do Campus da Universidade de Brasília, a atriz Jaqueline Ribeiro ficou impossibilitada de ensaiar por tempo indeterminado, tendo inclusive que fazer o trancamento geral do semestre, e por isso a narrativa *Carta ao Santo Papa* deixou de fazer parte da estrutura oficial do trabalho. Em grupo, conversamos e decidimos que substituir a atriz depois de todo o trabalho que tivemos para configurarmo-nos como um grupo tivesse efeito contrário, de dispersão, e que não tínhamos tempo hábil para lidar com esse fato. Então restaram como narrativas para o trabalho *Os mortos não dançam valsa*, *O rio é um Deus castanho* e *Furquia do Ispim.* Em seguida relatarei a rotina dos ensaios, e as estratégias de apropriação de cada ator com suas respectivas narrativas escolhidas.

3.2 A APROPRIAÇÃO DAS NARRATIVAS

Como disse anteriormente, era desejado que os atores tivessem propriedade sobre as narrativas escolhidas, que não tratassem os textos literários como textos teatrais, mas que conseguissem articular suas narrativas dentro de determinados contextos e sob influência de diferentes estados de ânimo trabalhados e propostos na sala de ensaio. Um conceito interessante ao qual chegamos em sala de ensaio foi o conceito de *atualização da narrativa*, que significa trazer a narrativa existente para ser realizada no eixo aqui e agora, tendo em consideração quais circunstâncias externas e internas modificam o desempenho da narrativa, sempre sendo registradas pelos atores as diferenças. Nossa rotina de ensaios possuía carga horária de quatro horas semanais, dividida em dois encontros de duas horas cada. Nesses encontros a rotina de trabalho era sempre, depois do aquecimento, conduzido por Alice de Holanda, propor alguma atividade ou exercício que se

aproximasse do efeito obtido com os trabalhos feitos com intenção da exaustão física. O objetivo era conseguir dos atores um estado físico alterado - considerando aí que a emoção e expressão são também indicadores de estados físicos - para que eles contassem as histórias que escolheram a partir do estado em que se encontravam. Esse foi o exercício mais utilizado na rotina, o exercício de atualização da narrativa. Como exemplo posso citar um ensaio em que foi trabalhado em exercício o desequilíbrio, seguindo para um estado de embriaguez, depois euforia, e as narrativas tinham que ser trazidas para a atualidade da sala de ensaio dentro dessas prerrogativas composicionais.

O trabalho foi realizado dentro da perspectiva dessa rotina de proposição de atualização de narrativa durante os meses de abril, maio e junho de 2011, sendo que em julho foi proposta a primeira versão do *canovaccio* para o ensaio aberto. A partir do *canovaccio*, que traz a edição e mixagem dos textos individuais, foi feito o trabalho de levantamento das cenas compostas pelo material observado em ensaio. É importante salientar que o material de trabalho de cada ator do processo tinha qualidades muito diferentes entre si, desde o formato literário no caso dos contos e novelas escolhidos, como a imaterialidade do registro escrito, no caso do relato oral. Portanto, considero importante falar separadamente da aproximação de cada ator a seu texto, como será feito a seguir. Descreverei os processos individuais e depois tentarei sintetizar como se deu a reunião deles em cena.

3.2.1 FURQUIA DO ISPIM

Furquia do Ispim é uma cidadela mineira cujas histórias foram atualizadas em sala de ensaio a partir de um moderno contador de causos, proposto pelo ator Rogério Luiz. Moderno contador de causos: essa caracterização seria aparentemente contraditória, principalmente pelo uso do adjetivo moderno e a correspondência caipira para a palavra caso, mas é aí que reside todo o encanto da persona proposta, construída para conjugar o vocabulário científico acadêmico junto às situações caipiras vividas em Furquia. O repertório de personagens e histórias sobre a Furquia é muito vasto, e o fluxo narrativo é sujeito das variações do eixo espaço-tempo da performance, sendo um desafio colocar essa qualidade de

material em cena junto a outras narrativas, inclusive pela forma de registro. Tentamos escrever os textos, mas assim perdíamos toda a articulação e conseqüentemente a naturalidade do fluxo, pois as referências das personagens sempre são entrecruzadas, criando janelas narrativas (Machado, 2004) que possibilitam um melhor desempenho do ator que sempre trabalha em função do interlocutor. Os efeitos causados e o interesse do público vão sendo processados junto ao desempenho do ator, dando a este último o poder de escolha de encurtar ou estender as histórias de acordo com o que é percebido.

Como o texto de Furquia não é registrado na forma escrita, do vasto repertório elegemos três narrativas relacionadas à temática da morte para assegurar um eixo conectivo com a proposta geradora do processo colaborativo. Essas três narrativas podem variar dentro da estrutura do c*anovaccio* proposto, sendo que apenas duas delas farão parte da apresentação, e serão escolhidas de acordo com a vontade do ator em executar uma ou outra narrativa. No princípio dos ensaios, para levar pra sala de ensaio materiais cênicos com qualidades mais homogêneas, foi cogitado fundir os relatos sobre Furquia do Ispim com algumas histórias do Roberto Drummond, mas essa fusão criava ainda mais janelas narrativas, mais vozes a serem orquestradas dentro desse discurso. A opção feita então foi em realmente usar a heterogeneidade da obtida nas experimentações com cada narrativa como um importante fator processual, sendo que a aproximação e conseqüente apropriação entre atores e textos propostos se deram de forma diferente em cada caso. Além da possibilidade de edição durante a atualização da narrativa em cena, outro aspecto relacionado a isso que merece ser citado é que todos integrantes do grupo contribuíam para as construções narrativas sobre essa cidade tão peculiar que é Furquia do Ispim, e a diferenciação do domínio do material cênico de cada ator ficou evidente justamente quando num exercício foi pedido que cada ator atualizasse a narrativa de outro, e eles não ficaram satisfeitos, nem em ouvir sua narrativa atualizada pelo outro, porque as ênfases se davam em fatos diferentes, nem em executar a narrativa do outro, pois sentiam inconsistência e insegurança com o material alheio, e assim comprovando algum grau de pertença na relação de si mesmos com as narrativas escolhidas. Alguns outros aspectos comuns serão explicitados nos relatos individuais a seguir.

3.2.2 OS MORTOS NÃO DANÇAM VALSA

A proposta de Déborah, em trazer para a cena a história da moça morta que vai cruzar de Minas ao Rio para dançar uma valsa nas areias em frente ao mar, que ela não conhecia, trouxe para o ensaio a difícil tarefa de convertermos uma novela literária em narrativa cênica a ser conjugada em princípio com três outras narrativas, pois as imagens propostas por Drummond no texto são muito marcantes para conseguirmos definir sem titubear o que é ou não imprescindível para a cena, e por se tratar de uma novela, as vozes narrativas do texto base vão mudando. Na novela o relato é em terceira pessoa, o que guiou algumas experimentações nos ensaios a tentar contemplar esse eixo das várias vozes contando a história, atualizando o discurso narrativo a partir da moça morta, ou a partir do marido que a manda enfeitiçar para realizar seu desejo. Mas no decorrer dos ensaios, algumas atualizações de narrativa tornaram-se recorrentes, e desses resquícios de memória reincidente da atriz é que elementos textuais e cênicos foram sendo obtidos e integrados na busca da melhor forma de adaptar a novela a uma proposição de cena. A retirada da cena da *Carta ao Papa*, por ocasião do afastamento da outra atriz e que seria convertida em *Confissão ao Papa*, gerou uma lacuna dramatúrgica, pois os exercícios apontavam uma aproximação muito grande entre essas duas narrativas, com um possível espelhamento das personagens mulheres e cheias de anseios na vida.

O volume de imagens gerado pela novela base foi muito grande, e a opção em trabalhar a narrativa em várias vozes se fez necessária, tendo inclusive levado posteriormente, na criação do *canovaccio*, a inserir textos do Drummond que conseguiam ilustrar cenicamente e contemplar mais objetivamente algumas passagens.

3.2.3 O RIO É UM DEUS CASTANHO

A abordagem da narrativa proposta por Marcos foi considerar aspectos do teatro físico como o ponto de partida, buscando preservar o texto de Drummond, rico na sugestão de imagens, deixando que a gestualidade extra cotidiana guiasse a elaboração da cena. O trabalho de aproximação e apropriação da narrativa foi feito tendo como objetivo a memorização do texto, mas sem a cobrança da exatidão, sendo o texto o roteiro para o desencadeamento das ações propostas. Algumas experimentações com objetos deslocados de seu uso foram feitas, mas a movimentação era mais interessante do que agregar qualquer objeto na atualização, então por vezes o ator treinava usando um objeto e na atualização o retirávamos de cena, tornando assim maior e mais complexa a expressividade.

Mais um ponto a ser ressaltado sobre as possibilidades do processo colaborativo como recurso pedagógico, é que partimos da apropriação individual, e de proposições metodológicas também individuais de cada ator, facilitando assim o andamento do processo, e por conseqüência favorecendo a criação de um ambiente pedagógico mais propício à efetividade.

3.2.4 A DRAMATURGIA

O principal exercício dramatúrgico proposto no processo foi o agrupamento das atualizações das narrativas com exercícios que trabalhavam estados e ânimo dos atores, notando sempre a qualidade dos materiais que confluíam em cena ou que criavam oposição. Algumas vezes nessas proposições era perceptível que os atores não estavam seguros ou satisfeitos com a proposta, mas esses exercícios deixavam bastante claro que o conceito de fechamento da narrativa (Palacios,1999) se dá no espectador, e por mais que os atores não percebessem a ligação proposta para o exercício, para o espectador era possível construir uma história, ainda que não fosse nenhuma das três histórias que estavam sendo trabalhadas pelos atores.

A construção de um texto cênico a partir de outros textos - literários e cênicos propostos pelos atores e tendo ainda o conceito de fechamento que se dá no âmbito da experiência individual do espectador cria a possibilidade de comparar a estrutura

textual de um espetáculo criado por processo colaborativo com a estrutura de Hipertexto, que é aplicada em ambientes eletrônicos e que por definição significa que o leitor, e no caso do teatro o espectador, pode a partir de determinado *link* entrar em contato com outro texto relacionado, podendo nunca ter o texto inicial lido inteiramente. Essa proposição de links que se intercomunicam para estruturar um hipertexto é válida para um processo colaborativo porque a dramaturgia cria o texto sob determinada ótica, o ator coloca seus referenciais na criação assim como o diretor, finalizando então com o olhar do espectador. É aí que se confere ao espectador o status co-autor da obra teatral (Desgranges, 2004). Portanto, um gesto ou palavra em cena pode ter significações múltiplas e ao mesmo tempo muito específicas por parte de quem produz ou assiste, criando a contextualização do fazer artístico durante a execução do espetáculo.

Em ambiente eletrônico, o hipertexto tem a característica de ser fragmentário e ter uma estrutura não-linear, mas os conceitos literários de fechamento e de linearidade discursiva transpostos à análise de um espetáculo conferem a possibilidade da criação de uma narrativa linear fragmentada, pois está inserido num eixo de duração espaço-temporal determinado, assim como na literatura um livro dito não linear se encerra na quantidade de páginas, sendo a leitura levada geralmente ao status de cíclica ao invés de não linear. Portanto, a analogia ao conceito de hipertexto aplicada à leitura da cena permite privilegiar tanto os criadores quanto o espectador, pois cada qual propõe a realização ou fruição da cena a partir de seu arcabouço de possibilidades pessoais de *link, e penso que* criar esses *filtros idiossincráticos* (Fernandes,2010p 103) gera uma situação pedagógica de si mesmo extremamente eficaz.

Dentro dessa perspectiva de configuração do texto cênico numa estrutura hipertextual, foi apresentado um roteiro que desde a primeira leitura foi contestado pelos atores no tocante à escritura da cena, pois os termos empregados não eram os mesmos que eles utilizavam nas atualizações trabalhadas, mas a proposta de costura das narrativas foi aceita e cada um alterou o seu texto de forma a manter a macroestrutura dramatúrgica inalterada, e assim prosseguiram os ensaios do que foi apresentado como o primeiro ensaio aberto do processo, sobre o qual o grupo pretende dar continuidade ao trabalho.

Numa perspectiva mais ampla, a realização do trabalho prático proposto se deu de forma bastante tranqüila, sendo que a maior dificuldade relacionada ao desenvolvimento do processo talvez tenha sido a carga horária relativamente pequena para o desenvolvimento de algumas atividades e exercícios, que seriam realizadas a melhor contento com mais tempo e espaço propícios para o ensaio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha de inter-relacionar diferentes objetos de estudo – literatura, poética teatral, oralidade, identidade e pedagogia, para citar alguns conexos – foi bastante desafiante, embora existisse a dúvida sobre o que eu descreveria neste trabalho. A possibilidade de conexão entre todos esses objetos e alguns outros se fez possível através de uma prática artística constantemente presente em meus trabalhos, que é o processo colaborativo. Situei a minha "fome" acadêmica respeitando então a um sentimento de pertença para falar de territórios que, quando não conheço mais amplamente, tenho ao menos a vontade de explorar. É desse ponto de partida, que pressupõe apropriação, que pretendo instaurar a validade dos processos pedagógicos: a partir do cuidado de si, do contato criado entre a sua referência e a referência do outro; valorizando a criação de um ambiente de troca, sendo a comunicação favorecida pelo contato com a arte e com a estética, tornando este ambiente de permuta por si mesmo pedagógico enquanto produção e enquanto produto.

Adequar uma prática artística pessoal ao objeto de estudo acadêmico revela então a potencialidade pedagógica proposta pelo processo colaborativo, que assume não a nomenclatura de *método*, mas de *processo* (Abreu,2003); pois assumir um processo indica claramente adotar um percurso criativo não determinado, mas dirigido, e é por isso mesmo transformador desde a proposta. Em minha proposta, especificamente, fica clara a intenção de desvincular a pedagogia teatral dos ambientes formais de ensino, embora eu creia que, como a assimilação e a proposição do que possa vir a ser um texto cênico seja feita pelos criadores, também seja perfeitamente cabível um processo colaborativo adequar-se às exigências curriculares vigentes.

Considero que tratar a pedagogia, através da perspectiva do cuidado de si, como uma postura a ser tomada pressupondo a autonomia do indivíduo possa ser o caminho mais frutífero. Considerar o ambiente artístico, quer seja ele de criação ou fruição, pedagógico por natureza, cria novos parâmetros para se pensar o lugar da arte na vida de uma pessoa. De certa forma, ao falar em pedagogia, e em teatro, invariavelmente somos remetidos a pensar em grupo, sempre mais que um, ou um coletivo. E o trabalho através de um processo colaborativo, num trajeto não

determinado, possibilita a convivência e o arranjo de tantas vozes, narrativas ou ideológicas que sejam, numa organização estética que parte da afirmação identitária individual e que também considera o espectador como produtor do sentido da arte. É essa a riqueza pedagógica com a qual me deparo, uma riqueza pedagógica que nasce do querer ser melhor enquanto humano, e que pode ser satisfeita através de uma cena, mas que representa mudanças muito mais eficazes e amplas na formação do indivíduo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, ,Lilian. Interterritorialidades - Passagens, cartografias, imaginários In AMARAL, Lilian ; BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade: mídias, contexto e educação. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

BENJAMIN, Walter.O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov in Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. Ed. – São Paulo: Brasiliense,1994.

CARREIRA, André. Luiz. Antunes. Netto ; SILVA, Daniel Oliveira da . Processo Coletivo e Processo Colaborativo:. Polêm!ca, v. 19, p. 5, 2007.

DESGRANGES, Flávio . Quando Teatro e Educação Ocupam o Mesmo Lugar no Espaço. Caminho das Artes / A Arte Fazendo Escola,V.1: São Paulo, 2004.

DRUMMOND, Roberto.Coleção Melhores Crônicas. Seleção Paulo Herculano Lopes – São Paulo: Global, 2005

_____. Quando fui morto em Cuba.Coleção Transas e tramas: São Paulo: Atual,1982.

FERNANDES, Sílvia . Teatralidades contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERREIRA, Taís.o que é um espectador? Dos modos de constituir-se dentro e fora da aula de teatro In: HARTMANN, Luciana. ; FERREIRA, Taís. . Módulo 16 - História da Arte-Educação 2. 1. ed. Brasília - DF: LGE Editora, 2009

HARTMANN, Luciana. O lugar da Arte Educação no Brasil Contemporâneo. In:HARTMANN, Luciana. ; FERREIRA, Taís. . Módulo 16 - História da Arte-Educação 2. 1. ed. Brasília - DF: LGE Editora, 2009.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade.Tradução:Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro:DP&A, 2006

ICLE, Gilberto . Pedagogia teatral como cuidado de si. 1. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

_____ . Apontamentos para pensar as condições de emergência da pedagogia teatral. *In*: IV Reunião Científica da ABRACE, 2007, Belo Horizonte. Anais da IV Reunião Científica da ABRACE. Belo Horizonte : ABRACE, 2007. v. 01. p. 231-234.

MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

PACHECO,Sulian Vieira. Do corpo como instrumento ao corpo como lugar.*In*: V Congresso da ABRACE, 2008, Belo Horizonte. Anais do V Congresso da ABRACE. Belo Horizonte : ABRACE, 2008.

PALACIOS, Marcos . Hipertexto, Fechamento e o uso do conceito de não-linearidade discursiva. Lugar Comum, Rio de Janeiro, n. 08, p. 111-121, 1999.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O pós-dramático e a pedagogia teatral*.* In GUINSBURG, J. e FERNANDES, Sílvia (orgs). *O pós-dramático: um conceito operativo?* São Paulo: Perspectiva, 2008.