



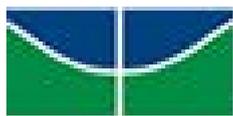
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

**Diversos Dias: Uma vivência teatral colaborativa da poética
da plenitude do ser**

Mônica Ferreira Gaspar de Oliveira

ORIENTADORA: Prof^ª Ms. Fabiana Marroni Della Giustina

Brasília – DF, 2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

**Diversos Dias: Uma vivência teatral colaborativa da poética
da plenitude do ser**

Mônica Ferreira Gaspar de Oliveira

ORIENTADORA: Prof^ª Ms. Fabiana Marroni Della Giustina

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa
Pró-licenciatura de Teatro da Universidade de Brasília,
como requisito para obtenção do grau de Licenciada em
Educação Artística/Artes Cênicas, sob orientação da Prof^ª
Ms. Fabiana Marroni Della Giustina

Brasília – DF, 2013.

Brasília, 09 de dezembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Ms. Fabiana Marroni Della Giustina (Orientadora)

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro

Prof^a. Dr^a. Luciana Hartmann

AGRADECIMENTOS

Agradeço humildemente às divindades que me guiaram neste trabalho e que me abençoaram com “a mente quieta, a espinha ereta e o coração tranquilo” para realizá-lo.

Agradeço aos meus pais, às minhas filhas, às minhas irmãs, aos meus sobrinhos, que me movem pelo amor, pois, tudo, “tudo que move é sagrado”.

Agradeço, especialmente, à Juliana, sobrinha que eu amo como se filha fosse, por ter trabalhado tão dedicadamente na formatação desta monografia.

Agradeço à Lurdinha, amiga e comadre, que me fez madrinha do Lúcio e confiou que atravessaríamos juntas mais este desafio afinal desde meninas sempre preferimos “ser aquela metamorfose ambulante”.

Agradeço a todos e a cada um dos participantes da peça Diversos Dias pela oportunidade de conviver, aprender e tornar inesquecível o ensinamento do poeta que diz que “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”.

Agradeço a Luís Arado Junior, amigo incansável que esteve ao meu lado desde a primeira linha desta monografia. Que Deus em sua sabedoria infinita o abençoe eternamente.

Agradeço à professora Elizabeth Tunes pela generosidade de ter-me recebido em sua casa, presenteado-me com um dos seus livros e mudado radicalmente a trajetória deste trabalho.

Agradeço à colega de UnB, Tatiana Bevilacqua que, gentilmente, cedeu-me a sua monografia para pesquisa e consulta.

Agradeço aos meus professores, a cada um deles, e especialmente a minha orientadora Fabiana Marroni e aos prezados membros desta mesa, José Mauro Barbosa e Luciana Hartmann pela oportunidade de aprender e assim revisitar-me como aluna e como pessoa. Como dizia Paulo Freire, “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

RESUMO

Este Projeto analisa a criação, em processo colaborativo, da peça teatral “Diversos Dias” que fez parte das oficinas do 1º Festival de Cultura Inclusiva do Distrito Federal. O processo teve o seu início em janeiro de 2013, quando foram convidadas pessoas da comunidade do Distrito Federal que apresentassem, ou não, algum diagnóstico de deficiência para participarem de uma oficina de teatro com possibilidade de apresentação de peça teatral. Como participante do período integral desses nove meses de trabalho nos papéis de educadora, diretora e dramaturgista, proponho-me nesta monografia a refletir acerca da constituição deste grupo com características tão diversas que, sem qualquer vivência teatral anterior, resolveu viver a experiência lúdica de apresentar o cotidiano das pessoas com diagnóstico de deficiência em sociedade por meio do teatro. A monografia discute o processo colaborativo, o enfoque Artaudiano sobre o lugar do texto no teatro, a importância da cena nesta forma de se fazer teatro e, principalmente, tenta reconstituir as impressões advindas da convivência deste grupo, da elaboração e das apresentações da peça Diversos Dias, em Brasília no ano de 2013.

Palavras-chave: Processo Colaborativo; Diversidade; Inclusão; Deficiência; Texto; Teatro; Ludicidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I – O ANTES	
1.1 Primeiro Festival de Cultura Inclusiva do DF	9
1.2 Participantes, monitores e oficinas	10
CAPÍTULO II – O DURANTE: APRESENTANDO O OFÍCIO DO ATOR	
2.1 A oficina de teatro – Apresentando o ofício do ator	17
2.2 Preparação dos atores – Fase Inicial – Janeiro a Abril/2013	19
2.3 “Vivendo e aprendendo a jogar” ou A poética da plenitude do ser	22
2.3 Aprendizados advindos de uma peça que se escreve no fazer	28
2.3.1 O fim do reinado do texto e o processo colaborativo	28
2.4 Navegar é preciso, teatro é impreciso – O processo colaborativo vivenciado na construção da peça <i>Diversos Dias</i>	31
2.5 Criar, livre criar – Solte o som, solte a voz, solte o corpo, esteja presente, decida e voe!	34
2.5.1 As músicas e o som do espetáculo	34
2.5.2 Um todo construído por todos – contrarregras, cenário, figurino e iluminação	35
CAPÍTULO III – CANOVACCIO OU O OFÍCIO VIRANDO ESPETÁCULO	
3.1 A escolha das cenas	37
3.2 O caminho percorrido neste longo e diverso dia – Cena a Cena	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS – O DEPOIS	
4.1 A hora da verdade – O encontro com o público	49
4.2 Considerações Finais – Descobertas advindas da vivência na rotina do fazer teatral	49

INTRODUÇÃO

Esta monografia propõe-se a analisar a construção em processo colaborativo da peça *Diversos Dias*, cujo elenco foi formado por pessoas da comunidade de Brasília, com ou sem diagnóstico de deficiência, que se propuseram a compor a oficina de teatro do 1º Festival Inclusivo do Distrito Federal em 2013.

A presente pesquisa não se pretende aprofundar sobre a questão da inclusão da pessoa com deficiência no teatro, e, sim, ater-se ao que esta autora nomeia de *Estética da plenitude do ser*, que é a opção por perceber a pessoa que está à frente da deficiência ao invés de pautar o trabalho pelo diagnóstico apresentado.

A professora Doutora da Universidade de Brasília, Elizabeth Tunes, salienta que “a noção de deficiência é um dos modos concretos de manifestação do preconceito, uma forma como este se realiza na vida concreta” (TUNES, 2008), pois a pessoa passa a ser identificada pela sua deficiência e não pelas suas potencialidades.

Mesmo assim, procurei cercar-me de alguns estudiosos das pessoas com deficiência no teatro, a fim de embasar teoricamente questões percebidas durante o processo.

As observações foram obtidas por meio de um diário escrito por mim após cada encontro, de entrevistas informais com os monitores e participantes da oficina de teatro, de contatos com produções de colegas da UnB como Rafael Tursi – mestrando que coordena em um Projeto de Extensão um grupo permanente que trabalha dança e teatro com pessoas com deficiência (Projeto Pés) – e de reuniões sistemáticas com a equipe que coordenou a oficina de teatro (assistente de direção, iluminadora, equipe de som, coordenadora do Projeto e esta autora), além de conversas com a professora Dra. Elizabeth Tunes.

A metodologia de trabalho adotada nesta monografia é a de um estudo observativo e crítico da vivência no Festival e principalmente na oficina de teatro em confronto com algumas experiências teatrais similares, amparado por teorias que norteiam a pedagogia escolar e teatral.

Os meus principais focos de pesquisa são: a criação em processo colaborativo e a construção de um espetáculo a partir de vivências cotidianas, porém salpicado de ludicidade e de magia.

Enfrentar os desafios de um processo colaborativo realizado com pessoas sem experiências cênicas e que se propuseram a compartilhar, inicialmente com o grupo e

posteriormente com o público, as suas experiências e que, pela natureza do processo, destitui o que Antonin Artaud chama de “a primazia do texto no teatro” e aprender com os saberes advindos desse jogar-se em uma obra aberta em que os caminhos e descaminhos vão acontecendo no fazer, no durante a criação, constituiu-se no meu principal aprendizado.

Transformar conversas, depoimentos, cenas elaboradas nas oficinas acerca da convivência entre pessoas com e sem deficiência nos espaços públicos, em um espetáculo com luzes, músicas, gestos, surpresas, de forma a reinventar ludicamente o didático, sem desprezá-lo, oferecendo ao público um momento de reflexão, de inquietação, mas também de emoção e alegria, foi, sem dúvida, uma vivência inesquecível na minha trajetória, indo ao encontro do que observa Bertold Brecht em seus estudos sobre o teatro, “o teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando didático e desde que seja bom teatro, diverte” (BRECHT, 1978, 50).

A estrutura desta monografia será dividida em três capítulos:

Capítulo I – O antes, no qual farei uma introdução acerca do Projeto como um todo, apresentarei as oficinas ministradas durante o Festival, os monitores e os participantes.

Capítulos II e III – O durante, no qual o meu foco será a oficina de teatro, a criação da peça em processo colaborativo e o detalhamento cena a cena do espetáculo.

Considerações Finais – O depois, no qual abordarei as apresentações e as principais descobertas advindas do processo, além de concluir o trabalho.

Os teóricos nos quais me baseio são: Viola Spolin, Bertold Brecht, Augusto Boal, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Elizabeth Tunes, L. S. Vygotsky, Antonin Artaud, Jacques Lecoq, Constantin Stanislavski, Jacques Derrida, entre outros.

CAPÍTULO I – O ANTES

1.1 Primeiro Festival de Cultura Inclusiva do Distrito Federal

O 1º Festival de Cultura Inclusiva do DF, projeto aprovado pelo Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal¹ em 2012, propôs estimular a convivência entre as pessoas com e sem deficiência nos espaços públicos, além de pretender disseminar no Distrito Federal um novo olhar da sociedade para as pessoas que tiveram suas vidas redimensionadas em consequência de um diagnóstico de deficiência física, sensorial ou intelectual.

O termo “pessoa” utilizado neste trabalho diz respeito “a inteireza indefinível, que transcende qualquer categorização explicativa de sua funcionalidade e ultrapassa qualquer relação de pertencimento. Por sua individualidade autêntica difere-se de seus antecedentes e descendentes” (RAAD, 2005, NR, apresentação).

A criação do *Festival Inclusivo* partiu do princípio de que os espaços culturais e artísticos são locais adequados para construir uma relação entre os grupos sociais diferenciados. A Coordenadora Geral² do Projeto, Lurdinha Piantino, artista plástica e historiadora, tem um filho com Síndrome de Down e abraçou a causa da deficiência após o nascimento deste filho, há 18 anos.

A equipe de coordenação do Projeto acredita que a convivência com as pessoas com diagnóstico de deficiência é que vai possibilitar ações, olhares e atitudes sociais que ultrapassem a deficiência e percebam a pessoa na sua totalidade, independente do diagnóstico.

Por meio da promoção do respeito, da aceitação e da convivência, seja no fazer artístico ou na relação direta entre esses dois grupos – pessoas com e sem deficiência –

¹ O Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal - O FAC, criado em 1991 e alterado pela Lei Complementar 267 de 1997, é o principal instrumento de fomento às atividades artísticas e culturais da Secretaria de Cultura do DF que oferece apoio financeiro a fundo perdido e seus Projetos são selecionados por Editais públicos. Por meio do FAC, são produzidos filmes, peças de teatro, CDs, DVDs, livros, exposições, oficinas e inúmeras circulações artísticas em todo o DF. - http://www.fac.df.gov.br/?page_id=6

² Lurdinha Danezy é mãe de Lucio Piantino artista plástico com síndrome de Down de 17 anos. Formada em História pelo CEUB, especialista em Saúde Perinatal, Desenvolvimento e Educação do bebê de zero a três anos pela Faculdade de Saúde da UnB onde participou de um Projeto de pesquisa que resultou na monografia “Representações Maternas acerca da Síndrome de Down”. Autora do livro “Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...” em parceria com Elizabeth Tunes. .

os criadores do Projeto consideram que o importante é provocar uma cultura de inclusão das pessoas com diagnóstico de deficiência em nossa sociedade.

O Festival foi pautado por três objetivos básicos:

1. Capacitar uma equipe de, pelo menos, 20 profissionais para o atendimento e monitoria de pessoas com deficiência nos eventos culturais do DF;
2. Provocar a participação de pessoas com deficiência no cenário cultural do DF tanto como protagonistas quanto como espectadores;
3. Dar visibilidade e empoderamento aos artistas com deficiência do DF apresentando seus trabalhos numa grande mostra envolvendo artes plásticas e artes cênicas.

Como convidada da Coordenadora, participei da elaboração do Projeto, da equipe de coordenação, da produção e das decisões administrativas. Fui remunerada como dramaturga, tendo como obrigações acordadas entre mim e a coordenação: criar, montar, dirigir e apresentar um espetáculo teatral com o elenco formado em sua maioria por pessoas com diagnóstico de deficiência. A única oficina da qual participei foi a de teatro, embora tenha opinado nas decisões acerca do cenário e do figurino.

1.2 Participantes, monitores e oficinas

O Festival realizou nove oficinas com, no mínimo 20 horas/aula, duas vezes por semana, entre janeiro e setembro/2013, com as seguintes atividades:

- Artes plásticas – pintura, cerâmica, escultura em argila, papel machê/reciclagem;
- Artes cênicas – teatro, cenografia e figurino;
- Libras e audiodescrição.

Cada uma das nove oficinas foi coordenada poricineiros remunerados, convidados pela equipe de coordenação do Projeto, que poderiam apresentar ou não algum diagnóstico de deficiência.

As oficinas de artes plásticas, com duração de 60 dias cada, tiveram início em abril e foram finalizadas em setembro, ministradas na sede da Associação Brasiliense de Deficientes Visuais do Distrito Federal – ABDV, no bairro Asa Sul em Brasília.

A de Libras e a de Audiodescrição aconteceram no Espaço Cultural Renato Russo, também na Asa Sul, a partir de agosto de 2013.

A oficina e os ensaios de teatro aconteceram no Ginásio da Asa Norte, bairro de Brasília, entre janeiro e setembro de 2013 e foram conduzidas nos três meses iniciais,

fase de preparação dos atores, pela educadora Letícia Nogueira³ e na fase dos ensaios, entre abril e setembro, pela autora deste Projeto.

A criação do cenário e do figurino ocorreu a partir de julho, também sob a forma de oficina, no atelier da Coordenadora do Projeto, na Região Administrativa do Paranoá, a 20 km de Brasília, e também no Espaço Cultural Renato Russo.

A Coordenadora do Projeto foi a oficinaira de papel machê, pintura, cenário e figurino. As aulas de escultura em argila foram ministradas por um escultor deficiente visual. A oficina de cerâmica foi conduzida por uma ceramista, também deficiente visual, e a de Libras e de Audiodescrição, por um professor vidente ligado à ABDV.

No que diz respeito à educação para pessoas com deficiência, L. S. Vygotsky argumenta que o que vale e o que tem importância decisiva, como resultado de todas estas delimitações que existem para a educação, é a possibilidade de plena validação social e de aumentar a valorização para as crianças que têm deficiências. (VYGOTSKY, 1983, 53)⁴.

Mesmo não estando trabalhando com crianças, cada uma das oficinas do Festival tinha como objetivo um empoderamento social das pessoas com deficiência visando apresentar à sociedade outras expressões deste segmento tão amplo e diversificado da sociedade brasileira.

Os participantes das oficinas foram convidados por meio das redes sociais e de contatos com os locais que já trabalhavam com pessoas com diagnóstico de deficiência.

As oficinas foram gratuitas, com locais e horários fixos e os participantes vieram de diferentes localidades da cidade, transportando-se, majoritariamente, por ônibus ou metrô.

Em seu artigo *Como dança quem não dança* no qual explica o Projeto que dirige, o Projeto Pés, Rafael Tursi pergunta: Que pessoas? Que deficiências? Qualquer pessoa e qualquer deficiência. (TURSI, 2012).

Esta também foi uma das filosofias do Festival, inscreveram-se pessoas que apresentavam os mais diversos diagnósticos de deficiência, sendo a grande maioria

³ Letícia Nogueira Rodrigues - Graduação em Artes Cênicas. Universidade de Brasília-2003, arte educadora com experiência em acompanhamento e coordenação de projetos sociais, culturais e educativos com foco na inclusão de crianças e adolescentes.

⁴ Tradução livre desta autora para: "Pero lo que vale y tiene una importancia decisiva, como resultado de todas estas delimitaciones que existen para la educación, es la posibilidad de plena validez y de sobrevalor para los niños que tienen defecto".

deficiente visual (talvez pela proximidade da coordenação com a ABDV) e nenhuma pessoa com qualquer diagnóstico foi recusada em qualquer oficina.

A tabela abaixo mostra como, segundo o Censo/IBGE de 2010, a população do Distrito Federal declarou-se acerca das deficiências: 22% da população afirmou apresentar algum diagnóstico de deficiência; com ampla maioria, 67%, para os que se declararam deficientes visuais. Este número talvez ratifique a grande participação dos deficientes visuais nas oficinas.

População residente – Total	2.570.160	Pessoas
População residente, por tipo de deficiência permanente - Pelo menos uma das deficiências investigadas	573.805	Pessoas
População residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência visual - não consegue de modo algum	6.436	Pessoas
População residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência visual - grande dificuldade	68.047	Pessoas
População residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência visual - alguma dificuldade	388.890	Pessoas
População residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência auditiva - não consegue de modo algum	5.658	Pessoas
População residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência auditiva - grande dificuldade	16.698	Pessoas
População residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência auditiva - alguma dificuldade	82.469	Pessoas
População residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência motora - não consegue de modo algum	8.219	Pessoas
População residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência motora - grande dificuldade	34.302	Pessoas
População residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência motora - alguma dificuldade	88.516	Pessoas
População residente, por tipo de deficiência permanente - Mental/intelectual	28.035	Pessoas

Censo Demográfico 2010: Resultados gerais da amostra

A Coordenadora do Projeto tem ampla experiência com trabalho pedagógico e artístico inclusivo para adolescentes e adultos com diferentes diagnósticos de deficiência física e mental e foi a grande responsável pelo número significativo de pessoas (cerca de 200 no total) que procuraram as oficinas.

A professora Elizabeth Tunes argumenta que a sociedade vê a deficiência como uma falta, ou seja, a pessoa é classificada como deficiente porque ela não atende a alguma expectativa social e por isso fica enclausurada no que a sociedade quer ver que é a deficiência, e as potencialidades pessoais são escondidas atrás do diagnóstico. (TUNES, 2008)

Um dos objetivos do festival era, justamente, ampliar e melhorar os espaços de convivência pública entre as pessoas com e sem deficiência e a forma encontrada foi a

formação, por meio das oficinas de, no mínimo, vinte monitores para atendimento a pessoas com deficiência nos espaços públicos do DF.

Os monitores que se inscreveram foram pessoas da comunidade do Distrito Federal que se propuseram a conviver de forma voluntária e gratuita, por meio de oficinas artísticas, com pessoas com deficiência, com objetivo de crescimento pessoal e/ou profissional para, por meio da participação ativa nas oficinas, aprenderem a se relacionar com pessoas que apresentassem diferentes manifestações físicas e mentais de deficiências.

A maioria dos monitores estava cursando ou já terminara o terceiro grau e eram pedagogos, músicos, psicólogos, atores, com ou sem deficiência diagnosticada, e afirmaram considerar que o Projeto possibilitava um olhar não ortodoxo sobre a deficiência.

Luiza Martins Costa, psicóloga, resolveu abraçar o Projeto com tanta garra, que participou de todas as nove oficinas. Segue depoimento dela, o qual foi solicitado por mim e obtido por e-mail:

Particpei como monitora de todas as oficinas que o Festival de Cultura Inclusiva disponibilizou. Apesar de essa função exigir que a pessoa seja um facilitador, um condutor do processo, eu me vi, muitas vezes, como participante como todos os outros. Com o mesmo olhar de desconhecimento, surpresa e novidade que todos. Pela forma que o Festival foi concebido, imagino que a ideia da monitoria seja essa mesma, na qual o (a) monitor (a) esteja trabalhando e aprendendo sobre sua criatividade, percepção e sensibilidade, assim como os demais. Na verdade, não consigo distinguir claramente essa função dentro dessa edição do Festival. Com a saída e inconstância de muitos monitores, tanto da oficina de teatro como a de artes plásticas, o papel da monitoria ficou um pouco perdido. De fato estive presente em todas as oficinas atuando como monitora e ajudando a resolver problemas e encontrar soluções para os mesmos, não só administrativos, mas muitas vezes pessoais. Afinal as questões não vinham somente de materiais, locais e horários - ou outras questões burocráticas - mas dos humanos nas suas mais complexas (ou simples?) demandas.

Apesar de o objetivo final de cada oficina ser o de produzir obras (ou uma peça!) para a exposição, seus desdobramentos foram além: elas permitiram criar territórios de expressão da criação, imaginação e espontaneidade, um locus de potência criativa. Consigo identificar diversos benefícios da oficina de teatro, como aumento da autoestima e autoconhecimento, melhor percepção corporal,

aprimoramento da práxis poética e cultural. Porém o que mais destaco como ganho na minha experiência no teatro foi o desenvolvimento da autoconfiança.

Para vivenciar personagens é necessário ter uma consciência do corpo, postura, voz e intenção, afinal vive-se naquele instante outra pessoa que não é a sua. Confesso que nem sempre tenho essa autoconsciência de existir no mundo e no fazer teatro vejo como inerente essa experiência. A autoconsciência desperta as possibilidades e limitações pessoais e te assegura o trilho do caminho onde pisar com sucesso, gerando assim a autoconfiança. Portanto, desenvolver cada vez mais uma consciência de si propicia não só nos processos de autoconhecimento, mas na promoção da autoestima e autoconfiança, e a falta das duas últimas está relacionada a um dos aspectos psicológicos da gagueira. O medo da palavra, de se apresentar bem ao outro e a ideologia da fala perfeita bloqueiam a segurança da fala. E o fazer teatro acaba minando um pouco dessas culpas e frustrações e desenvolvendo um melhor desempenho no processo de verbalização, respiração e domínio do tempo.

Com relação aos monitores, Luiza manifesta a sua percepção sobre a não distinção clara, no Projeto, das funções a serem desempenhadas pelo monitor e percebe que tal postura vai ao encontro de uma das diretrizes que é o aprender fazendo. Mas o depoimento também expõe uma dificuldade nunca superada pelo Projeto que foi a manutenção da permanência e assiduidade dos monitores.

A capacitação dos monitores aconteceu no decorrer das oficinas de artes que misturavam pessoas com ou sem deficiência, tanto na participação quanto na condução dos trabalhos.

Diante disso, os monitores inscreveram-se e inseriram-se nas oficinas que desejaram e receberam o mesmo tratamento dispensado às pessoas com deficiência. Participaram das mesmas atividades, foram cobrados por assiduidade e pontualidade, realizaram exercícios ou foram ensinados a pintar, fazer objetos de cerâmica, cenários, figurinos, papel machê, ou seja, vivenciaram a monitoria participando do grupo.

A participação efetiva dos futuros monitores (e não apenas a observação), ao lado das pessoas com deficiência, parte de um posicionamento da Coordenadora do Projeto de que a qualificação passava pela convivência prática, assim como será o atendimento ao público nos espaços sociais.

Este posicionamento ia ao encontro da ideia de que a qualidade das experiências vivenciadas durante o fazer conjunto é que possibilitaria a conquista da confiança

necessária para que um monitor interagisse facilitando ou ajudando uma pessoa com diagnóstico de deficiência a realizar uma atividade.

A oficina de cerâmica, como já dissemos, foi conduzida por uma deficiente visual e os demais participantes, sendo ou não monitores, aprenderam com ela a construir os objetos.

Durante as oficinas, depoimentos dos monitores e participantes relataram um aprendizado conjunto, enfocando que a convivência com pessoas que precisaram adaptar os seus sentidos e movimentos para coexistirem em sociedade exigiu uma sensibilidade, um jeito de falar e de tocar que foi se arquitetando por meio do contato, da vivência e que precisa ser flexível para se ajustar muito mais às diferentes situações do que às diferentes deficiências.

Paulo Freire em sua “Pedagogia da Autonomia” reflete sobre esta transferência de saberes entre educandos e educadores, salientando a sua importância:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, 14)

A Coordenação do Projeto optou por inserir os monitores nas oficinas como participantes e observadores para que, de maneira natural e contínua, eles atuassem como facilitadores desta convivência, principalmente levando-se em consideração a situação efetivamente instalada e não abstrações que podem ser, muitas vezes, frutos de preconceitos. A observação foi necessária para que o monitor produzisse e apresentasse suas reflexões acerca dos aprendizados nas oficinas.

Como observadores (eu atuei, além das outras funções, como observadora da oficina de teatro), os monitores foram ensinados junto com todo o grupo a vivenciar o momento de ser plateia, de aprender o que o outro fazia diferente deles e assim agregar qualidade a sua atuação, além de contribuir com as suas ponderações para o crescimento do outro. Este trabalho de revezamento entre ação e observação fez parte de todo o andamento do trabalho. Uns faziam, outros assistiam e vice-versa.

Pensando também como educadora, vislumbro esta metodologia de trabalho apoiada na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que enfoca a contextualização histórica, o fazer artístico e a apreciação artística.

Os monitores que procuraram o Projeto não tinham experiência na convivência com as pessoas com diagnóstico de deficiência. A metodologia adotada para contextualizá-los foi a inserção nas atividades da oficina e debates com a coordenação do Projeto, com os participantes com diagnóstico de deficiência e com os próprios monitores, cujos temas variavam entre: a evolução da legislação acerca da questão da deficiência, dificuldades frequentes do segmento, lutas e questões importantes a serem observadas para a melhoria da convivência em sociedade.

Estes debates tinham como objetivo contextualizá-los com a causa da deficiência além de demonstrar a importância de movimentos, tais como o Festival, sendo ações afirmativas para a melhoria da convivência entre as pessoas com e sem deficiência na sociedade. Esta metodologia de contextualização dos monitores ratifica a minha percepção de que estávamos trabalhando no primeiro vértice do triângulo de Ana Mae Barbosa, a contextualização histórica.

A forma de constituição das oficinas nas quais todos os participantes, com ou sem diagnóstico de deficiência, além dos monitores, participaram, integral e ativamente, do fazer artístico e produziram as suas obras, confeccionaram o cenário ou o figurino, encenaram a sua cena, sinaliza, a meu ver, para o segundo vértice do triângulo de Ana Mae, o fazer artístico.

O fato de osicineiros oferecerem o mesmo aprendizado, ao mesmo tempo, para todos os participantes e ainda participarem como observadores uns dos outros, teve como resultado, segundo depoimentos obtidos nas conversas entre os grupos, uma maior integração, pois as vitórias obtidas – como a cena construída, o vaso de cerâmica pronto, o quadro pintado – foram comemoradas por todos, o que possibilitou um olhar além da deficiência e um aprendizado fruto da vivência, o que compõe o terceiro vértice do triângulo, a apreciação artística.

Para o Festival, o importante era que a formação e a capacitação sensibilizassem os monitores para a convivência ativa e produtiva com as pessoas com deficiência em espaços públicos e que, após as oficinas, eles pudessem estar atentos e capazes para facilitar este convívio da forma com que fosse necessário.

CAPÍTULO II – O DURANTE

2.1 A oficina de teatro – Apresentando o ofício do ator

A partir de agora, passo a escrever acerca do processo verificado durante a oficina de teatro, seus participantes, seus objetivos, o processo colaborativo, a escolha das cenas, dentre outros temas.

Da mesma forma que as demais oficinas, os participantes – monitores ou não – da oficina de teatro foram convidados por meio das redes sociais e do boca-a-boca.

A oficina de teatro iniciou-se em janeiro de 2013 e passou por três meses de preparação dos atores. Os encontros aconteciam às segundas e quartas, das 19h às 21h, no Ginásio da Asa Norte, em uma escola pública, na Asa Norte, um bairro de Brasília.

Esta escola faz um belo trabalho com alunos com deficiência e, para nos receber, disponibilizou um pátio coberto com espaço amplo e adequado com rampa de acesso para os deficientes visuais e construiu dois banheiros adaptados para os cadeirantes. Um dos atores fora aluno da escola em anos anteriores e a Coordenadora do Projeto conseguiu esta importante cooperação junto à Direção.

A quantidade de participantes por dia variou entre 12 e 25 e ao final estiveram no palco, quando das apresentações, 18 atores⁵. Apresentarei agora algumas características dos referidos atores:

Idade	Ator/Atriz	Monitor	Diagnóstico
17	Atriz		Deficiência de fala e motora – sem comprometimento intelectual
30	Atriz	x	Leve gagueira
27	Ator		Deficiência motora
19	Ator		Síndrome de Down
18	Ator		Síndrome de Down
40	Ator		Cadeirante
40	Atriz		Cadeirante
37	Atriz		Cadeirante

⁵ Sobre as terminologias: usarei participante ou monitor até o fim da oficina de preparação dos atores. A partir do momento em que a pessoa decidiu que fará parte da peça, será chamado por ator/atriz.

28	Ator		Deficiente auditivo
41	Ator		Deficiente visual
36	Atriz		Deficiente visual total
22	Atriz		Deficiência de fala, motora com comprometimento intelectual
25	Atriz		Deficiência física – ausência das mãos
20	Cantora	x	Sem diagnóstico
20	Cantora	x	Sem diagnóstico
22	Cantor		Sem diagnóstico
30	Ator	x	Sem diagnóstico
50	Atriz	x	Sem diagnóstico, mãe de uma atriz com deficiência motora
52	Atriz	x	Sem diagnóstico, mãe de um ator com Síndrome de Down e Coordenadora do Projeto.

A professora Elizabeth Tunes ressalta que identificar uma pessoa pela sua deficiência “instaura uma desarmonia, afirma uma patologia e solapa a autonomia pessoal” (TUNES, 2008, 53) e que o nome próprio é “o único que pode ser empregado como vocativo” (Idem, 54).

Mesmo concordando totalmente com seu posicionamento, optamos, neste trabalho, por não adotar o nome próprio dos atores, pois alguns não estão mais no grupo e não conseguimos as devidas autorizações. Então seguimos uma solução alternativa, que foi apresentá-los pela idade, gênero, papel desempenhado e, também, pela presença ou não do diagnóstico de deficiência.

A tabela acima apresenta algumas das características físicas dos participantes, que, somadas às intelectuais, afetivas e outras habilidades anteriormente adquiridas ou desenvolvidas durante os ensaios, compuseram o elenco que construiu, em processo colaborativo, o espetáculo resultado da oficina de teatro.

O dramaturgo e diretor teatral paulistano José Tonezzi em 2011 analisou em seu artigo *A cena contaminada: O caso da companhia de Arte Intrusa* o espetáculo **Os dias antes do amanhã** encenado por um grupo de atores com ou sem diagnóstico de

deficiência e também sobre **Lautrec**, outro espetáculo estreado pela atriz Kátia Fonseca e dirigido por Tonezzi.

Segundo o diretor, nos dois espetáculos as características físicas dos atores serviram como “matéria efetiva de criação teatral e experiência estética, ou seja, a extrema singularidade apresentada por tais indivíduos era o principal elemento a estimular a criação do Projeto.” (TONEZZI, 2011).

A preparação dos atores, naqueles espetáculos, levava em consideração a aparência e a aptidão vocal dos participantes para a constituição da cena, cujo “o intuito era destacar e se valer das eventuais dificuldades de ordem física ou intelectual..., como recursos autênticos de uso cênico, matéria-prima para o texto espetacular.” (TONEZZI, 2011).

Há muitas semelhanças entre o nosso processo e o vivenciado por Tonezzi, tais como a opção pelo processo colaborativo, o não uso de um texto previamente conhecido e a integração em cena de atores com ou sem diagnóstico de deficiência, mas há uma divergência entre o nosso intuito e o da Companhia de Tonezzi que é o destaque das características físicas ou intelectuais dos personagens como matéria-prima para o espetáculo.

No nosso grupo, o que pretendíamos era o que Tonezzi chama, no mesmo artigo, de “lógica de *mimesis* das atribuições sociais comuns”, ou seja, desejávamos apresentar para a plateia situações cotidianas efetivamente enfrentadas pelas pessoas com deficiência em sua relação social.

As cenas do nosso espetáculo foram constituídas a partir de relatos de vivências corriqueiras das pessoas com diagnóstico de deficiência em contato com os demais segmentos sociais cujos conflitos foram percebidos, em nosso grupo, como dificultadores desta convivência e da vida social dos que apresentam limitações físicas ou mentais.

Um dos desafios da oficina de teatro, e especificamente desta diretora, foi encontrar a ludicidade da cena mesmo diante de um elenco sem experiência teatral anterior que estava relatando vivências cotidianas.

2.2 Preparação dos atores – Fase Inicial – Janeiro a Abril/2013

Esta fase, coordenada por Letícia Nogueira, licenciada em artes cênicas pela UnB, que usou principalmente dos jogos teatrais propostos no fichário de Viola Spolin.⁶

⁶ Spolin Viola, SPOLIN, Viola, *Jogos Teatrais, O Fichário de Viola Spolin*, Perspectiva, SP, 2008

Desde o primeiro dia da oficina – 22/01/2013 – participei deste preparatório e fui apresentada como a futura diretora da peça que criaríamos. Ao término de cada encontro, sentávamos em roda e conversávamos com o grupo sobre o aprendizado do dia e o que nos proporíamos a fazer no encontro seguinte, bem como dúvidas, anseios e aspirações acerca de teatro, da questão da deficiência e do nosso Projeto especificamente.

Simon Abkarian, ator do Théâtre du Soleil, companhia da dramaturga francesa Ariane Mnouchkine, respondendo, acerca da relação entre o ator e o diretor, diz que:

... há uma relação de confiança entre o ator e o diretor. Esta relação de confiança se dá logo no início. Há uma crença mútua. Nós corremos perigo no palco, podemos desabar em questão de segundos. Basta uma palavra ou um gesto brutal para que a gente se estilhaça em mil pedaços. E o mesmo vale para o diretor...(FÉRAL, 2010, 126).

Considero uma decisão bastante acertada para a continuidade do processo a minha participação efetiva e assídua na primeira fase possibilitando assim que os futuros atores já me conhecessem e pudessem vir a confiar em mim de forma a construirmos, juntos, as próximas fases.

Os encontros desta fase de preparação aconteceram metodicamente durante duas horas diárias, dois dias por semana, entre 22 de janeiro e 24 de abril, somando-se 50 horas de trabalho. A quantidade de pessoas nos encontros sempre variou entre 12 e 25, sendo que cerca de 70% apresentava algum diagnóstico de deficiência motora, intelectual, auditiva, visual, Síndrome de Down ou autismo.

Como metodologia de trabalho, desde os primeiros encontros, a equipe de coordenação conversou com os participantes sobre a expectativa de cada um com a oficina de teatro abordando assuntos como: se pretendiam efetivamente atuar ou se optariam por parar após o período preparatório; quais temas gostariam de ver encenados; e se prefeririam vivenciar as outras atividades que o teatro proporciona, tais como figurino, cenário ou a contrarregagem. As respostas mais frequentes passavam por estarem, inicialmente, em busca de socialização e de novos aprendizados.

Alguns participantes compareciam à oficina acompanhados de pais ou irmãos, pois apresentavam impedimentos que sugeriam a necessidade de um acompanhante. Os acompanhantes também eram convidados a participar do alongamento e, posteriormente, dos ensaios para a peça.

Todos os participantes, pessoas com deficiência e monitores vivenciavam um alongamento como atividade inicial de cada encontro. Os exercícios eram realizados

individualmente ou em grupo. O método adotado pela professora incluía alongamento corporal, jogos para reconhecimento do espaço, jogos com objetos cênicos como bolas, lenços, balões, figurinos, trabalhos físicos nos três planos – alto, médio e baixo –, exercícios de voz e criação de cenas a partir de temas do cotidiano.

Antes do alongamento, rotineiramente, fazíamos uma automassagem para tornar o corpo pré-disposto aos movimentos que se apresentariam a seguir.

Segundo o coreógrafo Klauss Vianna, em seu livro *A Dança*:

Se o corpo não estiver acordado é impossível aprender seja o que for. A primeira coisa que um professor precisa fazer é dar um corpo ao aluno. Mas como é possível dar um corpo a alguém? Todos sabem que o corpo existe, mas sabemos intelectualmente. Só nos lembramos dele quando algum problema, alguma dor, uma febre. (VIANNA, 2005, 77)

Os exercícios de alongamento privilegiavam grandes grupos musculares com expansão e contração muscular com a intenção de acordar e aquecer o corpo para a cena.

Mesmo considerando as especificidades físicas do nosso grupo que contava com cadeirantes e deficientes motores, a professora resolveu não adaptar os exercícios de alongamento e apenas observar como eram praticados pelas pessoas com deficiência.

Conforme combinado nas conversas, as pessoas com deficiência sabiam que os monitores poderiam ajudá-las, caso necessário, e que partiria delas a atitude de pedir ajuda. Com o tempo de convivência e o aumento da intimidade, formaram-se, durante o alongamento, pequenos grupos de monitor/participante e os pedidos/oferecimentos de ajuda aconteceram naturalmente.

Em alguns encontros a professora incentivou que cada um dos participantes propusesse um movimento para o alongamento, favorecendo a integração entre o grupo e a percepção sobre as limitações do corpo do outro com quem contracenariam.

Ao fim do alongamento, também rotineiramente, os participantes eram convidados para, em roda, fazerem uma massagem no colega que estava a sua frente e posteriormente no que estava atrás estimulando assim o toque entre os participantes, pois as cenas exigiriam um contato corpo a corpo que precisava ser desenvolvido.

Novamente dialogamos com Klauss Vianna, para quem:

É preciso que eu vivencie muitas e muitas vezes um movimento. Não adianta entendê-lo, racionalizar cada gesto - é preciso repetir e repetir, porque é nessa repetição, consciente e sensível, que o gesto amadurece e passa a ser meu. A partir daí temos a capacidade de criar movimentos próprios e cheios de individualidade e beleza. (VIANNA, 2005, 73)

Acerca dos jogos teatrais⁷, foram trabalhadas proposições de Viola Spolin e Augusto Boal. Alguns dos jogos que citaremos abaixo foram realizados repetidas vezes por contemplarem aspectos como ocupação do palco, ativação de outros sentidos, além de visão e ritmo, cujo desenvolvimento era considerado importante para a criação e comportamento em cena.

Considerando a diversidade física dos participantes, cada um deles, sendo monitores e/ou pessoas com deficiência, realizava o exercício dentro das suas possibilidades e tinha a liberdade de criar novos gestos ou sugerir adaptações que lhe facilitassem a execução.

2.3 “Vivendo e aprendendo a jogar” ou A poética da plenitude do ser

Os jogos e brincadeiras apresentados durante a oficina de preparação de atores permitiram-me vivenciar o que eu passei a chamar de *poética da plenitude do ser* que é a opção por perceber a pessoa que está além da deficiência. As adaptações que cada um dos participantes fez para realizar os jogos propostos acabaram por criar uma gama de novas possibilidades de execução, uma estética de tempo e de gesto diferenciada, mas não menos bela e assertiva.

Reconhecimento do espaço – Andar pelo ambiente sentindo-se ora o maior ora o menor homem do mundo, na tentativa de que os futuros atores ocupassem o espaço que viria ser o do palco. Este jogo acontecia diariamente para que eles exercitassem movimentos de expansão e contração corporais e, no meio do exercício, era pedido que um som acompanhasse o gesto. Mesmo os deficientes auditivos deveriam emitir um som (qualquer som).

A apropriação do espaço de ensaio foi um aprendizado diário que levamos até as apresentações. Marcamos o chão com fita crepe e instruímos o grupo que o centro da marcação era o centro do palco, ou seja, era o local onde aconteciam as principais cenas.

O dramaturgo Jacques Lecoq ensina que “qualquer que seja o gesto que o ator realiza, tal gesto se insere numa relação com o espaço que o cerca e que faz nascer nele um estado emotivo particular. Uma vez ainda, o espaço do fora se reflete no espaço do dentro”. (LECOQ, 2010, 110).

⁷ Curso de Extensão e Curso de Especialização em Educação Ambiental - OFICINA DE JOGOS TEATRAIS Oficina Cescar 26/ 05/2007 - Facilitadoras: Bianca Miranda de Almeida e Daniela da Silva

Para ensaiar um grupo de pessoas com deficiência que nunca havia subido em um palco, o redimensionamento do espaço facilitou muito o nosso trabalho, além de ter o propósito de que os atores aprendessem a direcionar os gestos e os sons para o público, valorizando cada posicionamento, cada movimento, até que a voz ficasse audível e a plateia pudesse ter a melhor visão e ouvisse o mais claramente possível o que estivéssemos falando.

Este jogo fez parte de uma prática diária (inclusive para mim) e acredito que termos nos posicionado assim, vários meses antes da estreia, foi decisivo para que os atores não se sentissem intimidados perante a plateia e conseguissem realizar a peça e até se divertissem durante as apresentações.

Fila de Cegos – Os participantes faziam duas filas indianas. Uma delas era formada por videntes e a outra por não videntes (os que enxergavam fechavam os olhos para participarem da brincadeira). Cada um dos videntes tocava o rosto, os cabelos e os ombros dos que estão na outra fila. Na volta eles trocavam de lugar na fila e os “cegos” abriam os olhos e tentavam identificar quem os tocou.

O professor da Universidade Federal de Minas Gerais, Luís Alberto Brandão Santos, em seu artigo, *O corpo no teatro*, reflete acerca de como o corpo do ator, interagindo com os demais atores, acaba elasticando-se e chegando a atingir os corpos que estão na plateia por meio da representação:

Inter-relação de corpos. Corpos que interagem no espaço da cena. Corpos que interagem no espaço da audiência. Corpos no palco interagindo com corpos na plateia. Mesmo que tais espaços sejam intercambiáveis, há sempre um jogo de mútua presencialidade dos corpos. E através desse jogo que surge o para-além do corpo: sua ficcionalização. Tempo, espaço, ação: vetores inerentes ao vetor principal: o diálogo de corpos mediado por um “algo mais” de sentido: o caráter explícito da representação. (SANTOS, 2000).

No nosso caso, a brincadeira terminava com um abraço. Este jogo foi repetido algumas vezes e sempre foi bastante emocionante possibilitando-nos conversar sobre a importância do toque interpessoal no teatro, de como o corpo deve ser uma ferramenta do ator e de como vários corpos em cena devem formar uma partitura única em busca da apresentação dos personagens e da cena.

Retrato de família – Como em uma cena estática, os participantes eram convidados a fazer fotos com os seguintes temas: uma cena de família, uma despedida e uma parada de ônibus. Um grupo fazia a foto/cena e o outro grupo assistia e podia

modificar a foto inserindo ou tirando novo personagem, acrescentando ou modificando as poses. Este trabalho, também repetido algumas vezes, buscava o desenvolvimento da expressividade sem o uso das palavras. Segundo Lecoq, “o conjunto das primeiras experiências visa atrasar o surgimento da palavra. As instruções da interpretação silenciosa levam os alunos a descobrir esta lei fundamental do teatro: é do silêncio que nasce o verbo.” (LECOQ, 2010, 68).

Roda de ritmo e movimento – Formava-se um círculo e um dos participantes ia ao centro, propunha um movimento, que seria acompanhado por todos e, a cada proposta de novo exercício, acrescentar-se-ia um novo ritmo ou um novo som ao exercício inicial. Este jogo, várias vezes repetido, possibilitou a mim e à professora a oportunidade de conversarmos sobre a contracena no teatro. Demonstrar para os futuros atores a importância de o ator perceber o tempo, o gesto e a presença dos demais atores e que a cena é construída da relação entre os personagens.

Ariane Mnouchkine argumenta sobre que na contracena que “É preciso aprender junto. Escutem-se. Recebam-se. Vocês precisam aceitar as coisas do outro. Se alguém propõe algo, acate. E, se alguma coisa boa é feita, imitem-na. Imitar não quer dizer plagiar, quer dizer reconhecer.” (FÉRAL, 2010, 58).

Na busca desse reconhecimento, cada cena era constantemente assistida e observada por outro grupo para que os novos atores pudessem perceber os movimentos dos outros e assim acrescentar novos gestos, falas e atitudes às suas interpretações.

Cena-Poema – A partir de um poema, era criada uma cena. Na primeira vez que fizemos esta prática, o poema escolhido foi “Infância” de Carlos Drummond de Andrade. Um poema melancólico no qual o autor faz relatos sobre a sua infância. A escolha do poema deveu-se ao fato de infância ser um tema comum a todos.

A criação da cena passaria pela ativação por meio da imaginação daquilo que Constantin Stanislavski chamou de memória emocional ou afetiva: “este tipo de memória que faz com que você reviva as sensações que teve outrora”. (STANISLAVSKI, 2009, 207).

A busca por acionar a memória afetiva foi um procedimento que usamos para que o chamado por Ariane Mnouchkine de “músculo da imaginação” fosse acionado, pois, segundo ela, “cada ator precisa acreditar que interpretamos aquilo que somos o

que encarnamos, e crer naquilo que o outro encarna, crer no seu problema, na sua força, na sua raiva, no seu ódio...” (FÉRAL, 2010, 77).

Cada cena-poema tentava fazer com que a partir de um tema comum, a infância, os futuros atores criassem situações imagéticas unindo estas diferentes pessoas em famílias imaginárias, de forma que a imaginação fosse a condutora da cena a ser criada.

Seu Mestre Mandou e Escravos de Jó – Resolvemos inserir em nosso contexto também jogos infantis que lidassem com relacionamento entre grandes equipes, na expectativa de observarmos como o nosso grupo se resolvia diante das diversidades apresentadas.

Então, respeitando as mesmas regras da brincadeira do *Seu mestre mandou*, o grupo ficou em roda e um participante escondeu-se e, na volta à roda, deveria adivinhar quem mudava o movimento. Considerando as características de um grupo tão diverso com deficientes visuais, auditivos, cadeirantes e pessoas com limitação de coordenação motora e que precisaria agir junto para dificultar a decifração do líder, eu (como observadora) pude perceber uma nova estética sendo criada para a brincadeira.

Os deficientes visuais e os deficientes auditivos, talvez por estarem acostumados a trabalharem os demais sentidos, conseguiram rapidamente descobrir as trocas de movimentos, mas os que têm Síndrome de Down ou autismo apresentaram grandes dificuldades e precisavam da ajuda do grupo que, ao invés de esconder o mestre, dava dicas para que ele fosse descoberto. Com o desenrolar do jogo, observei algo como uma sincronização tácita para que o grupo chegasse junto aos resultados, criando-se uma onda de camaradagem; e os acertos eram muito aplaudidos, como se fossem um ganho de todos.

Ainda nas propostas de jogos em grupos grandes, fomos brincar de *Escravos de Jó*. Como a brincadeira exigia coordenação motora e estávamos com pessoas bem diversas, tivemos que refazer o início do jogo várias vezes e, dessa vez, acabamos desistindo e percebendo que o tempo de cada um era dissociado do tempo normalmente exigido pela brincadeira e que as inúmeras tentativas e erros, quase sempre cometidos pelas mesmas pessoas, pareciam criar uma sensação de exposição, quase envergonhada, que não combinava com o espírito de equipe que estávamos querendo criar.

Pensando com o filósofo americano John Dewey (segundo a percepção de Anísio Teixeira) que afirmava que as crianças não chegavam à escola como lousa limpa na qual os professores poderiam escrever as lições sobre a civilização e que quando a

criança chega à classe, “já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la” (DEWEY, 1899, 25 apud WESTROOK Robert B. e TEIXEIRA, Anísio, 2010, 14), avalio que, no nosso grupo, houve uma sensação coletiva de saberes compartilhados e que o grupo mesmo soube a hora de continuar e de parar, justamente para que se mantivesse a força e a integridade do grupo.

Amor, ódio, amor – Trabalhando as ações de pertencimento e integração, propusemos um jogo constante no livro dos fichários da Viola Spolin, com intuito de evidenciar os diferentes sentimentos.

Em duplas, a turma foi orientada a esboçar – falando ou gesticulando – sentimentos de amor recíproco. O sentimento deveria ser expresso falando – em som ou em libras – números de 1 a 5. O sentimento Amor iria aumentando até que o mediador da atividade indicasse que este deve se transformar aos poucos em Ódio, sentimento que deveria ser expresso por meio de gradação de números também. Ao se atingir o grau máximo do sentimento, retornava-se à demonstração de amor pelo(a) companheiro(a). Depois se trocavam as duplas.

Considerando que estávamos trabalhando com pessoas com diferentes deficiências, a explicação do exercício tornou-se bastante difícil. A tradutora de libras não conseguiu traduzir perfeitamente e pudemos notar que a gradação de sentimentos ia ao encontro de uma forma caricata de expressar o amor ou o ódio.

Mais uma vez estávamos diante de um fato que demonstrava que este grupo precisava de algumas adaptações nos modelos pré-existentes de brincadeiras para que estas funcionassem. Talvez o significado do jogo proposto só fizesse sentido se fosse percebido como algo mais concreto.

Diante dessa percepção, reuni o grupo em roda e sugeri que eles demonstrassem emoções com a frase *Estamos em uma escola da asa norte à noite*. Com esta frase vivenciada cotidianamente por eles, que não continha nenhum mistério ou surpresa, seriam expressos os três sentimentos: medo, amor ou ódio.

Alguns foram voluntariamente mostrando-se e aos outros eu fui pedindo que fizessem a frase sem dizer a emoção que queriam demonstrar para que o resto do grupo adivinhasse. Novamente foi muito difícil explicar o exercício, a ponto de alguns não entenderem ou precisarem de explicações bastante detalhadas.

Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* escreve sobre a importância do olhar do professor para perceber as diferenças entre os alunos e o respeito que se deve ter enquanto educador.

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE, 1996, 27)

Dessas tentativas, retiramos a experiência que nos acompanhou até as apresentações e talvez venha a nos acompanhar para sempre: em um grupo tão diverso há que se esperar o tempo de decantação para que os exercícios façam sentido, explicações rápidas e pouco detalhadas mais confundem que explicam e faz-se necessário quase que uma audiodescrição incorporada de gestos para elucidar cada uma das cenas, sem esquecer de que a surdez tem uma linguagem própria que vai além do gesto.

Sobre o tempo no teatro, Ariane Mnouchkine comentou para Josette Féral, sua entrevistadora, que:

“é preciso que o ator saiba lidar com o tempo necessário para entrar em um estado, ficar uma situação e aí permanecer até encontrar este tempo de cada um. O ator deve saber fazer apenas uma coisa de cada vez e aprender a lidar com as pausas, não se deixando tomar pela agitação, pela emoção que bloqueia o corpo.” (FÉRAL, 2010, 44)

Encontrar a ocasião propícia para que houvesse o florescer da cena em cada um dos nossos atores foi um aprendizado contínuo e diário, sem receitas prontas, mas foi gratificante, uma vez que nossos atores, mesmo sem experiências anteriores no teatro, conseguiram realizar as cenas com desenvoltura e não deixaram que as emoções bloqueassem seus corpos e vozes durante as apresentações.

2.3 Aprendizados advindos de uma peça que se escreve no fazer

2.3.1 O fim do reinado do texto e o processo colaborativo

O processo colaborativo, segundo o Dicionário de Teatro Brasileiro⁸: “surge da necessidade de um novo contrato entre os criadores na busca da horizontalidade nas relações criativas, prescindindo de qualquer hierarquia pré-estabelecida, seja de texto, de direção, de interpretação ou qualquer outra”. No Brasil, esta forma de trabalhar teatro aconteceu a partir de 1990 com grupos de São Paulo.

Para construir um referencial sobre processo colaborativo, começarei refletindo sobre os pensamentos de Antonin Artaud que, já na década de 1940, apresentou ao mundo o seu Teatro da Crueldade que se manifestava contra a segurança do teatro no qual o encenador e os atores já trazem as inscrições das emoções vivenciadas por outros artistas, em outros momentos, pois entendia que com o texto pronto já se sabia de onde se parte e aonde se chega.

Sendo, Artaud um homem essencialmente de teatro e percebendo esta supremacia delegada ao texto sobre os demais aspectos cênicos, considera tal submissão como um dos grandes responsáveis pela separação do teatro e da vida.

No teatro Artaudiano, o texto deve ser criado ou recriado em função do espetáculo e não anteceder ao que está sendo vivenciado no palco para que também as palavras sejam transvestidas de imagens que compõem o todo cênico de forma que o teatro não se torne uma mera leitura dramática e os atores meros ventríloquos de um texto pronto e comandado à distância por um autor morto.

A busca de uma linguagem poética para o teatro na qual o texto recolocado em lugar diferente desta supremacia que ele impõe sobre a encenação teatral (encenação entendida como iluminação, maquiagem, figurino e demais aspectos que não envolvam a palavra no teatro), vem da valorização de um teatro apartado da literatura, no qual tudo aconteça na cena e a palavra seja parte integrante dela e não a soberana do espetáculo.

⁸ GUINSBURG, J. FARIA, João Roberto e LIMA, Mariângela Alves de (Coord). Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos. 2. ed. ver. e ampl. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP, 2009, P. 279 – 280

Esta ideia da supremacia da palavra no teatro está tão enraizada em nós, e o teatro nos aparece de tal modo como o simples reflexo material do texto, que tudo o que no teatro ultrapassa o texto, que não está contido em seus limites e estritamente condicionado por ele parece-nos fazer parte do domínio da encenação considerada como alguma coisa inferior em relação ao texto. (ARTAUD, 2006, 75)

O criador do Teatro da Crueldade acreditava na presentificação do momento teatral na tentativa de escapar do caminho único de um teatro é apenas a mimese de um texto pronto e inúmeras vezes dito/ouvido, representado/assistido.

Para o filósofo francês Jacques Derrida, analisando a obra de Artaud, o teatro ocidental é teológico porque o autor que não está presente em cena é endeusado, os atores e o encenador passam a ser meros representantes.

Para Artaud o teatro não podia, portanto, ser um gênero entre outros, ele era um homem do teatro antes de ser escritor, poeta ou mesmo homem de teatro: ator pelo menos tanto quanto autor e não apenas porque representou muito, tendo escrito uma única peça e manifestado por um "teatro abortado"; mas porque a teatralidade exige a totalidade da existência e não tolera mais a instância interpretativa nem a distinção entre autor e ator. A primeira urgência de um teatro inorgânico é a emancipação em relação ao texto. (DERRIDA, 2009, 136)

Num palco teológico, o encenador e os atores, bem como os objetos cênicos, obedecem a um autor e seu texto já pronto, já finalizado, como se o teatro não pudesse ser mais do que uma mera apresentação de algo que já foi efetivamente representado.

O palco é teológico enquanto for dominado pela palavra, por uma vontade de palavra, pelo objeto do logos primeiro que não pertencendo ao lugar teatral governa-o à distância. O palco é teológico enquanto a sua estrutura comportar...: um autor-criador, que ausente e distante, armado de um texto, vigia, reúne e comanda o tempo ou o sentido da representação, deixando esta *representá-lo* no que se chama o conteúdo dos seus pensamentos, das suas intenções, das suas ideias. (DERRIDA, 2009, 154)

No processo colaborativo busca-se, ao invés de um autor criador, um ator criador que participe ativamente da criação das cenas e do espetáculo, como destaca Luciana Barone⁹, em seu artigo *Processo Colaborativo: Origens, Procedimentos, e Confluências Interamericanas*:

O ator não é, portanto, o narrador de um texto pré-estabelecido, ou o porta-voz de um discurso formulado a partir de um tema sobre o qual se trabalhou. O ator é um criador que coloca sua sensibilidade em jogo com a dos demais colaboradoras a fim de tocar a sensibilidade do espectador, com a qual também jogará, quando da fase da representação. (BARONE, 2012)

⁹ Luciana Barone é Doutora em Multimeios pelo Instituto de Artes da UNICAMP (tese: *Sete Afluentes para Robert Lepage*, 2007), professora adjunta da Faculdade de Artes do Paraná e diretora teatral.

No processo colaborativo, não mais o texto, mas a cena tem a supremacia, a construção do espetáculo será transformada em cena pela participação atuante de todos e cada um dos membros do grupo apresenta-se agora como “unidade concreta do espetáculo, ganha importância fundamental no processo colaborativo. Ela é o fiel da balança e, como algo concreto e objetivo, é hierarquicamente superior à ideia, à imagem, ao Projeto, às visões subjetivas” (ABREU, 2004).

Nesta forma de fazer teatro, mesmo com alguns papéis pré-determinados, o processo de criação é coletivo e acontece no durante, no fazer vivendo, no criar pensando no público que vivenciará o novo e sem conhecer a resposta pronta de uma plateia que já conhece o fim da história por ter assistido a um espetáculo anteriormente encenado.

Todos os criadores envolvidos colocam experiência, conhecimento e talento a serviço da construção do espetáculo, de tal forma que se tornam imprecisos os limites e o alcance da atuação de cada um deles, estando a relação criativa baseada em múltiplas interferências. O texto dramático não existe a priori, vai sendo construído juntamente com a cena, requerendo, com isso, a presença e um dramaturgo responsável, numa periodicidade a ser definida pela equipe. (GUINSBURG, FARIA E LIMA, 2009, 280)

No Brasil, o termo Teatro Colaborativo, foi inicialmente adotado pelo grupo paulista, criador do Teatro da Vertigem, dirigido por Antônio Araújo, que desde 1990 estuda sistematicamente este processo criativo.

O três primeiros espetáculos do Teatro da Vertigem: Paraíso Perdido, O Livro de Jó e Apocalipse 1,11, são exemplos de criação em processo colaborativo e a Escola Livre de Teatro de Santo André, SP, veio posteriormente como um espaço desta forma de fazer teatro.

Há outros grupos brasileiros de teatro que também adotam, sistematicamente ou não, o processo colaborativo, tais como: a Companhia do Latão, de São Paulo, e o Grupo Galpão, de Belo Horizonte.

Em sua tese de mestrado de 2005, Adélia Nicolleti, resume assim um pouco do que ali se exercita:

O processo colaborativo é fundamentalmente uma experiência de grupo. Superou-se o reinado do autor do texto. O foco no trabalho do ator foi ampliado e o encenador soberano cedeu lugar ao coordenador do processo. Busca-se agora, como na criação coletiva um espaço de igualdade que garanta a todos os envolvidos terem suas ideias expostas, debatidas e dirigidas à produção da obra. O quanto cada um vai colaborar depende de sua experiência, seu conhecimento, seu desejo. O importante é que, mesmo preservadas e delimitadas as funções, nenhuma área tenha um destaque maior que as outras, ao menos idealmente. (NICOLETI, 2005, P. 43)

O processo colaborativo veio como uma resposta ao teatro tradicional calcado no texto e na separação clara das funções e como uma evolução das encenações feitas sob a ótica da criação coletiva na qual todos e cada um ofereciam a sua contribuição ao espetáculo sem sistematização e sem foco no resultado oferecido ao público.

2.4 Navegar é preciso, teatro é impreciso – O processo colaborativo vivenciado na construção da peça *Diversos Dias*

O processo colaborativo agregado a uma realidade que se impunha no acontecimento e não antes dele foi o caminho adotado para que a peça fosse acontecendo uma vez que o nosso ideal ia se fazendo real de acordo com as possibilidades criativas do grupo.

O dramaturgo e roteirista paulistano Luís Alberto de Abreu, em seu artigo *Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação* (2004), refletindo sobre a experiência colaborativa, resalta alguns “princípios norteadores” para a constituição deste processo criativo (a criação compartilhada, a peça feita para o público, flexibilidade das funções desempenhadas pelos participantes, críticas de pessoas alheias ao processo e a própria cena). Tomarei tais aspectos para apresentar um pouco do trabalho por nós desenvolvido.

Conforme Abreu, “num processo de criação partilhada não há muito espaço para “minha cena”, “meu texto”, “minha ideia”. Tudo é jogado numa arena comum e examinado, confrontado e debatido até o estabelecimento de um “acordo” entre os criadores”.

No nosso processo, a partir das conversas com o grupo, escolhemos grandes temas (a locomoção, a escola e o amor) que se tornaram cenas. A partir daí os participantes compartilhavam situações sobre os temas e, em grupo, trabalhavam cenas e o grupo observador escolhia a cena que faria parte do roteiro.

O roteiro, escrito e organizado por esta autora, foi resultado das cenas propostas pelos pequenos grupos, apresentadas e aceitas pelo grupo todo; inclusive as palavras escolhidas levaram em consideração expressões utilizadas pelo proponente da cena e pelo grupo que interagiu com ele.

Cada cena devidamente aceita era escrita e enviada por *e-mail* para o grupo todo que opinava e, após a fechada a cena, ela era roteirizada e, a partir daí, deveria o seu

texto ser amplamente conhecido pelos participantes da cena, principalmente por quem iria proferi-lo.

Uma insistência minha como diretora do espetáculo era que o roteiro fosse lido muitas vezes pelos atores para que houvesse uma apropriação das palavras e que as subversões só acontecessem depois de um contato mais intenso com o texto.

Outra questão levantada por Abreu é a relação dos atores com público. “O princípio norteador do processo colaborativo é o conceito de que teatro é uma arte efêmera que se estabelece na relação do espetáculo com o público” e a re colocação do público como um “elemento fundamental das discussões estéticas”.

Em nosso processo, considerando que a oficina de teatro estava inserida em um Festival de Cultura Inclusiva, contemplado por um Fundo de Apoio do Governo do Distrito Federal, era impositivo que apresentássemos o resultado do nosso trabalho e assim comprovássemos o bom uso do investimento, ou seja, para os coordenadores, o público era mais do que uma discussão estética.

Para os nossos futuros atores sem experiência cênica anterior, a presença do público foi se materializando de forma paulatina. Acreditávamos que primeiro era preciso que eles se percebessem como atores, optassem por estar no processo durante os nove meses de trabalho e fazer parte das apresentações. Estas decisões pareciam claras para muitos, mas ainda havia algumas pessoas indecisas sobre continuar. Adotamos então um prazo máximo para as definições e a partir dele fechamos o elenco.

Para os que fizeram a escolha de estar no palco e apresentar o trabalho, a presença do público era vivenciada por meio do grupo observador que diariamente assistia às cenas criadas. Várias vezes, também, recebemos visitantes e não houve alteração de rotina quando da presença de novas pessoas.

Acerca das funções desempenhadas no processo e para evitar desgastes provocados pelo tênue limite entre um processo baseado em diálogo e a preservação da criação individual, Abreu argumenta que:

É necessário que se preserve as funções de cada artista. De um lado existe total liberdade de criação e interferência, mas de outro é vedado a um criador assumir as funções do outro. Ou seja, um ator pode discutir, sugerir mudanças, propor diálogos ou até mesmo escrever uma cena, no entanto é o dramaturgo que deverá fazer a organização desse material. Da mesma forma é vedado ao dramaturgo assumir funções da direção ou da interpretação embora se preserve a liberdade de mútuas interferências. Nesse sentido, a responsabilidade de cada um alcança não só sua área específica de criação, mas também colabora na área do parceiro. (Abreu, 2004).

Em nosso processo, esta separação de tarefas não foi possível. Havia algumas funções pré-determinadas como a de diretora e de dramaturgista que eram exercidas por mim; o Assistente de Direção era também ator; a concepção do figurino e do cenário era função da Coordenadora do Projeto, que também se tornou atriz durante as apresentações em virtude de não comparecimento de uma atriz.

O absentismo tornou-se o nosso maior desafio. As constantes faltas provocadas pelos mais diferentes motivos (doenças que comprometem com mais frequência às pessoas com deficiências, dificuldades com locomoção em transporte coletivo, chuvas, dentre outros motivos) fizeram-nos tomar uma decisão: todos os papéis desempenhados pelas pessoas com deficiência foram ensaiados por mais um ator, um coringa, visando termos uma alternativa que garantisse a continuidade da cena em caso de faltas.

O termo *Coringa* foi retirado de Augusto Boal e seu Teatro do Oprimido. No Teatro do Oprimido, o coringa é o facilitador do processo junto aos demais atores e junto ao público. O coringa deve conhecer bastante tanto a teoria quanto a prática das atividades do Teatro Fórum ou das demais modalidades do Teatro do Oprimido para poder intervir quando necessário e assim mesmo deixar que a plateia adote as suas próprias conclusões.

Em nosso caso, havia ainda um coringa-mor, que era o Assistente de Direção, um ator, meu parceiro cênico de outras atividades, que se integrou ao grupo a partir de abril, na fase seguinte à preparação dos atores, e a partir daí era ele quem oferecia os alongamentos e, durante os ensaios, além dos seus papéis previamente acordados ainda fazia quaisquer papéis dos eventuais atores faltosos.

Quando o coringa-mor estava em cena e faltava algum ator, tanto eu quanto a coordenadora do processo tornamo-nos também coringas e desempenhamos os papéis necessários para que a cena pudesse ser ensaiada.

Com os demais atores, que não tinham experiências anteriores de teatro, a escolha do outro papel a ser desempenhado acontecia por afinidade com a cena já ensaiada ou por escolha do próprio ator que se oferecia para assumir mais esse compromisso com a peça e com o grupo.

No que diz respeito à presença de pessoas alheias ao processo e sua opinião crítica, Abreu manifesta-se assim:

O direito à crítica poderá ser exercido somente pelos criadores envolvidos. Os resultados têm sido desastrosos quando pessoas afastadas do processo de criação, por mais competentes que sejam, são chamadas para opinar. Afastadas do processo, desconhecendo os objetivos pretendidos ou o esforço empreendido pelos criadores, essas pessoas tendem, naturalmente, a

analisar o que vêm como resultados e não como "algo em perspectiva", como imagens, formas e cenas em progresso, sujeitas, muitas vezes, a radicais transformações. O olhar de pessoas alheias ao processo é evidentemente útil e necessário quando o trabalho já se encontra em sua fase final, mais sólido, e os criadores menos inseguros. (ABREU, 2004).

Durante o nosso processo, até para ir criando uma maior intimidade dos futuros atores com a presença de uma plateia, algumas pessoas foram convidadas a assistirem os ensaios e, algumas vezes, participaram da conversa final na qual falaram suas observações sobre o que viram.

Alguns professores da UnB participaram de ensaios e seus comentários foram absorvidos pelo grupo sem maiores constrangimentos, talvez porque o objetivo da presença era comentado com o grupo na reunião anterior ou antes de começar o ensaio, ou seja, não era uma surpresa.

Houve uma situação em que estávamos com dificuldade na realização de coreografias das cenas que contemplavam todo o grupo, então propus ao grupo que nós ouvíssemos a minha orientadora nesta monografia (Professora MS. Fabiana Marroni), que é bailarina. Assim fizemos. A professora assistiu ao ensaio e propôs movimentos que integraram as cenas e, talvez porque houve um combinado anterior, o grupo aceitou com tranquilidade as observações.

Vivemos também situações nas quais a intervenção de alguém de fora do grupo não pode ser aceita em virtude do comprometimento da cena. Este grupo tinha como característica contemplar pessoas bastante opinativas e a decisão de recusar algumas intervenções acontecia sempre após longos debates, normalmente vencidos por quem melhor argumentava.

2.5 Criar, livre criar – Solte o som, solte a voz, solte o corpo, esteja presente, decida e voe!

2.5.1 As músicas e o som do espetáculo

As aulas da UnB foram uma grande fonte inspiradora para o espetáculo e serviram de base para um novo e especial exercício. Na disciplina Interpretação e

Montagem, o Professor Fernando Villar¹⁰ sugeriu uma criação de música coletiva. O professor colocou-nos em roda e pediu que compuséssemos uma canção, cada um iria acrescentando uma frase até que a música se formasse.

Resolvi propor isso para o nosso grupo e, sem praticamente nenhuma diferença do que vivenciamos na UnB, cada um foi acrescentando uma palavra, uma frase e compusemos duas músicas. Uma delas, um rap, encerrava a cena do ônibus e a outra, uma valsa, encerrava o espetáculo.

Começamos a cantar e, em roda, cada um dos participantes propôs uma frase ou palavra e, sem censuras, o próximo completava, até que percebêssemos todos juntos o fim da canção.

A possibilidade de compor, provavelmente ainda não vivenciada pela maioria dos integrantes, parecia tornar-se cada vez mais prazerosa, uma sensação de crescimento e de pertencimento ao grupo.

Cantar era mais difícil, muitos atores têm comprometimento de fala e mesmo sabendo a letra não conseguiam entoar a melodia, mas tentavam e isso era bonito e desafiador.

Diante do sucesso com a criação das músicas e percebendo como os exercícios e ensaios ficavam mais alegres e o grupo mais agregado quando eram acompanhados por instrumentos, decidimos colocar uma banda de músicos no palco, interagindo com os atores cena a cena, o que resultou em momentos de grande sintonia entre movimento, gesto e som.

2.5.2 Um todo construído por todos – contrarregras, cenário, figurino e iluminação

Outra decisão, ancorada no firme propósito de oferecer ao público a transparência do processo, além de não termos conseguido uma solução mais técnica ou elaborada, foi resolvermos assumir os contrarregras. Então, a cada fim de cena, três pessoas vestidas de preto retiravam um cenário e colocavam o outro.

¹⁰ Fernando Antonio Pinheiro Villar de Queiroz - Autor, encenador, diretor e professor da Unb Ph.D em Teatro no Queen Mary College da University of London (2000). Trabalha e pesquisa interpretação e encenação, William Shakespeare, teatro performance, poéticas contemporâneas, teatro brasileiro, interdisciplinaridades e indisciplinaridades artísticas.

A maestrina da banda, percebendo um vácuo cênico no tempo que os contrarregras ficavam em cena, resolveu, durante os ensaios finais da peça, fazer o som de *tic, tac, tic tac*, ao fim de cada cena e durante a permanência dos contrarregras. Esta solução criou uma partitura que orientava os atores (à exceção dos deficientes auditivos) e ainda dava dica para o público de que outra cena estava para acontecer.

O cenário e o figurino foram objeto de duas oficinas, então tudo foi construído pelo grupo e coordenado pela Coordenadora do Projeto, que era também artista plástica.

O figurino da maioria das cenas era composto por roupas comuns de uso no dia-a-dia que foram compradas em brechós ou os atores ofereceram peças do seu próprio guarda-roupa. Havia, no entanto, algumas cenas que exigiram a criação de figurino especial que foi confeccionado na oficina.

Cada peça do cenário, cada roupa confeccionada, quando apresentadas ao grupo, eram recebidas com alegria, como se o nosso trabalho fosse sendo materializado por meio de cada objeto cênico que ficasse pronto.

No cenário, a nossa opção foi prática e de baixo custo, porém com um toque de arte e criatividade. As peças eram feitas de papel machê (resultado de outra das oficinas) e revestidas com jornal preto e branco, opção que acabou por dar mais vida à iluminação.

A iluminação do espetáculo foi concebida por uma profissional da cidade de Brasília que, além de iluminar, ainda filmou e fotografou alguns momentos do nosso trabalho.

Considerando que a peça estreou no Centro Cultural Banco do Brasil em Brasília, que é um local com muitos recursos de encenação, pudemos apresentá-la com um plano de luz que contemplava gelatinas de cores variadas para simbolizar o caminho do sol desde o amanhecer até uma noite iluminada por uma lua cheia, vários refletores fresnels, elipsoidais e em pares, o que nos permitiu composições de cenas variadas.

Para outras apresentações em locais que contavam com menos recursos de iluminação, fizemos um plano de luz mais simples e adaptamo-nos ao que nos era oferecido, sempre tentando manter a estética da variação da luz entre o amanhecer, o decorrer de um dia ensolarado e uma noite iluminada pela lua, e isto era conseguido pela variação das cores das gelatinas.

CAPÍTULO III – Canovaccio¹¹ ou O ofício virando espetáculo

3.1 A escolha das cenas

Canovaccio é um termo da Commedia Dell'Arte italiana que designa as cenas do espetáculo, o roteiro de ações que devem ser desempenhados e, de certa forma, o seu roteiro. Neste momento da monografia, passamos a apresentar as cenas da peça de teatro que desenvolvemos.

Como explicado anteriormente, um dos objetivos do *Festival Inclusivo* era criar melhores condições de inserção da pessoa com diagnóstico de deficiência nos espaços culturais da cidade, por meio da formação, durante as oficinas, de vinte monitores que, ao final, deveriam estar aptos a atender demandas deste segmento em galerias de arte, museus, centros culturais e outros espaços que recebessem pessoas com deficiências em seus eventos.

Diante desse objetivo, a peça deveria focar os seus esquetes em chamar a atenção do público para situações cotidianas que dificultam a integração destes dois grupos sociais.

Então, durante todo o período de preparação e de ensaios, houve conversas sobre a questão da deficiência, inicialmente para nivelar os entendimentos do grupo e posteriormente para definição das cenas que comporiam o espetáculo, o que vai ao encontro do que Luís Alberto Abreu descreve no já citado artigo, “Antes de se chegar à cena, porém, existe todo um trabalho de definição de tema, mote ou assunto do espetáculo, pesquisa teórica ou de campo e, mesmo, discussões das primeiras imagens, ideias, improvisações dos atores ou de textos da dramaturgia”. (ABREU, 2004)

Todas as cenas foram propostas pelos participantes e eram baseadas em suas experiências pessoais. Os temas-mestres da peça foram: a locomoção, a escola e o amor e foram escolhidos a partir das inquietações apresentadas durante as conversas do grupo e emolduraram a espinha dorsal do espetáculo. A partir deles, as cenas foram propostas, ensaiadas e assistidas por parte do grupo que se manifestava sobre a sua permanência, alteração ou retirada.

¹¹ Termo que, na Commedia dell'Arte italiana, indicava o roteiro de ações do espetáculo, além de indicações de entrada e saída de atores, jogos de cena etc. - <file:///D:/Dicion%C3%A1rio%20de%20Teatro%20%20PROCESSO%20COLABORATIVO.htm>

A cada encontro, conversávamos em roda sobre o dia-a-dia das pessoas com deficiência e o que mais os afligia ou aquilo que eles, em conjunto, consideravam relevante para que fosse encenado. Abreu fala, ainda, da tensão do processo de escolha das cenas: “É um acordo tenso, precário, sujeito, muitas vezes, a constantes reavaliações durante o percurso. Confrontação (de ideias e de material criativo) e acordo são pedras angulares no processo colaborativo.” (ABREU, 2004).

Sempre no enfoque do lema das pessoas com deficiência, “Nada sobre nós sem nós”, decidimos que grande parte das cenas que comporia a peça partiria dos exercícios vivenciados nas oficinas e tinha como mote principal a vivência cotidiana das pessoas com deficiência e o intuito de mostrar a dificuldade e a superação.

Este foi um ponto em que havia uma concordância entre todos do grupo, lembrando que o grupo foi formado aleatoriamente por pessoas não se conheciam anteriormente: as pessoas com deficiência devem ter autonomia para solucionarem os próprios problemas.

Paulo Freire não fala propriamente da pessoa com deficiência quando se refere à autonomia que o professor deve respeitar nos alunos, mas como sua pedagogia é ampla, acredito que a reflexão abaixo pode ser uma norteadora das ações do educador em contato com quaisquer alunos e ao processo colaborativo:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando. (FREIRE, 1996,25)

Na opinião das pessoas com deficiência que estavam em nosso grupo, a sociedade deve oferecer as condições, mas são eles que ultrapassam os obstáculos e criam a sua forma de lidar com as diversas circunstâncias, sem que isso seja necessariamente uma situação de constrangimento ou dependência.

E foi assim durante os nossos encontros, a proposição do tema saía das nossas discussões e a elaboração acontecia de forma a evidenciar a pessoa plena que havia por trás da deficiência.

Não me recordo de cenas que não foram executadas em função de qualquer das deficiências. Havia, sim, uma recriação do tempo e da forma de realizar cada uma das situações que eram propostas, uma nova estética que surgia das especificidades de cada um deles, a estética da plenitude do ser.

A partir das conversas acabamos por optar mostrar um dia na vida das pessoas com deficiência e durante o desenrolar desse dia as cenas iriam apresentar um pouco dos desafios cotidianos desta expressiva parcela da sociedade. Daí surgiu o nome *Diversos Dias*, que unia a diversidade com o cotidiano.

É importante salientar que eu considero que este era um dos meus principais papéis como diretora e educadora: oferecer aos atores um ambiente propício para que pudessem vivenciar em cena algumas de suas maiores preocupações como pessoas com deficiência e que essa vivência acontecesse de forma sequencial e lúdica, para que criássemos um envolvimento da plateia com a causa e ao mesmo tempo um clima de questionamento e de estranheza, sem nunca abrir mão do encantamento.

Pensamos em uma narrativa que contemplasse algo como um teatro filmado, com esquetes bem definidas e que seriam separadas pela música para facilitar a orientação dos atores.

Como nós decidimos por um teatro didático, para que a plateia percebesse por meio dos gestos e palavras dos atores como atitudes cotidianas descuidadas ou preconceituosas podem comprometer a qualidade da vida das pessoas com deficiência, eu percebia como possível que, em alguns momentos, a peça acabasse por ser melodramática. Sobre o ator no melodrama, Lecoq manifesta-se dizendo que:

...uma das principais dificuldades que persegue o aluno é o medo de assumir, realmente, os grandes sentimentos diante de um público que, às vezes, pode rir disso. O trabalho do melodrama obriga o ator a impor as suas convicções em público. O que para ele é verdade também o será para o público... É preciso evitar, enfim, as armadilhas preparadas pelos clichês. Falar de melodrama em nenhum caso quer dizer fazer referência a um estilo de interpretação, mas sim descobrir e ressaltar aspectos específicos da natureza humana. O melodrama não é uma forma antiga, ele está, hoje em dia ao nosso redor, na casa daquele que espera numa família atingida pela guerra, na casa de um homem que deixa seu país... (LECOQ, 2010, 166)

Todo o nosso trabalho de preparação dos atores e de criação das cenas partiu do princípio de que os atores deveriam acreditar no que estivesse sendo oferecido ao

público enquanto resultado de uma cena criada em conjunto e que tratava de um assunto que lhes era caro e importante.

Então, incentivamos que os atores deixassem aflorar as emoções por meio de uma atuação focada na verdade dos sentimentos apresentados e compúnhamos a cena com elementos de encenação (luz, cenário, figurino) que, mesclados com uma dose de fantasia, deixassem fluir alguma ludicidade apesar da aridez do tema.

A primeira dificuldade compartilhada em nossas conversas e que contou com a concordância geral foi a locomoção. O uso por pessoas sem deficiências das vagas para deficientes e o deslocamento em transportes públicos foram relatados como situações constrangedoras vivenciadas por todas as pessoas do grupo (com deficiência ou os condutores delas). Os debates mostraram que há uma desinformação generalizada da sociedade, relativa a quem pode e quem não pode usar as vagas destinadas às pessoas com deficiência e a como devem ser tratadas em ônibus ou metrô.

Há carros que são adaptados para as pessoas com deficiência, fazendo parte de uma *tecnologia assistiva* que é “uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que dão mais autonomia, independência e qualidade de vida a pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida.”¹²

Ações da sociedade relativas ao comportamento frente às pessoas com deficiência fazem parte do que os militantes da causa do deficiente classificam como *acessibilidade atitudinal*, “refere-se à acessibilidade sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, em relação às pessoas em geral”¹³

Segundo a Deputada Federal Mara Gabrilli, autora do artigo 20 da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência – comentada:

Para uma pessoa com deficiência, algumas limitações são impostas: como eu que não posso me mexer do pescoço para baixo, têm pessoas que não andam, pessoas que têm algum membro amputado, pessoas que não ouvem, outras que não enxergam, e ainda outros tipos de deficiência. Quando o meio é ferramentado por tecnologias assistivas, as deficiências das pessoas desaparecem. Essas tecnologias podem ser próteses ou órteses (equipamentos que substituem parte do corpo humano podendo ser implantadas ou não), aparelhos auditivos, sistemas de comunicação alternativos (principalmente usados por pessoas com paralisia cerebral), telefones para surdos, softwares de voz para pessoas com deficiência visual e equipamentos tecnológicos em geral (eu pedalo numa bike adaptada e ando por eletroestimulação, por exemplo). Esses são alguns exemplos de

¹² <http://www.brasil.gov.br/sobre/ciencia-e-tecnologia/desenvolvimento-sustentavel/tecnologia-assistiva>

¹³ <http://www.escoladegente.org.br/terminologia.php>

tecnologia que faz com que as pessoas com deficiências se integrem com mais facilidade.

A acessibilidade atitudinal pode permear quaisquer áreas de atuação humana, inclusive é possível observá-la no teatro quando, durante o conflito cênico, apresenta-se a possibilidade de interação entre pessoas em diferentes etapas das carreiras, de idades e experiências variadas e a atitude de cada um pode contribuir para uma cena mais rica ou perpetuar comportamentos preconceituosos e estereotipados.

As aventuras ou desventuras sofridas nos transportes públicos constituem mais um desafio diário para as pessoas com deficiência e foram um tema escolhido como esquete da peça. A acessibilidade atitudinal, mais do que nunca, deveria gerir o convívio nesses espaços nos quais se convive anonimamente com desconhecidos, e gestos de cidadania podem amenizar ou intensificar eventuais desconfortos.

Outro tema que perpassou muitos dos nossos debates foi a convivência na escola, que tornou-se um dos esquetes mais importantes da peça. Todos ou quase todos vivenciam ou vivenciaram a vida na escola. As discussões, durante os ensaios, passavam por muitos assuntos relacionados à escola, a interação com os professores, a falta de acessibilidade, o convívio com os colegas, um tempo diferenciado para a aprendizagem das matérias e como isso se refletia no aluno e em seu futuro.

A professora Elizabeth Tunes em seu artigo *Por que falamos de Inclusão*¹⁴ considera que vivemos em uma sociedade excludente, na qual a exclusão acontece de forma mais ou menos explícita. Atendo-se à questão da exclusão na escola, Tunes pondera que uma criança com comprometimento cerebral, como a Síndrome de Down, que possa acarretar alguma dificuldade intelectual, tem mais dificuldade de aceitação na escola que uma criança com dificuldade motora.

Neste Projeto contamos com dois atores com Síndrome de Down e uma atriz com comprometimento intelectual, os três frequentam ou frequentaram escolas públicas que deram depoimentos confirmando as dificuldades narradas pela professora Elizabeth Tunes.

Outro tema recorrente era o amor. A vontade de se relacionar, de ter um namorado, de ser percebido como pessoas com autonomia para vivenciar o amor e suas decorrências, como formar uma família ou ter filhos, fazia parte de uma explanação

¹⁴ <http://periodicos.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6442/5214>, Por que falamos de inclusão – Elizabeth Tunes - 2012

presente e frequente. Então logo nos primeiros dias apresentei a proposta de findarmos a peça com um casamento. Quem quisesse iria se casar ao fim da peça.

Aos poucos os casais foram se formando, quase que naturalmente, por afinidade de idade, de estatura e até de deficiência, além de mantermos os três casais que já existiam no grupo (um casal de deficientes visuais, uma cadeirante e o seu marido sem diagnóstico de deficiência e um casal de deficientes auditivos).

No nosso grupo, havia um casal lésbico que se manifestou querendo casar-se também. Em uma de nossas conversas, alguns componentes do grupo manifestaram certo incômodo com este casamento, alegando que o público poderia estranhar. É importante lembrar que estávamos em pleno junho de 2013, ou seja, o casamento homoafetivo acabara de ser aprovado no Brasil e era (talvez ainda seja) um assunto ainda polêmico.

Nesta cena, em todos os casais, pelo menos um dos parceiros apresentava alguma deficiência, então o grupo levantou o temor de que o público questionasse se nós, propositores do Projeto, estávamos apresentando aquele casal gay como se a escolha pelo amor ao mesmo sexo fosse também uma deficiência.

Será que a nossa provocação não seria lida como um preconceito às avessas? Esta polêmica permeou muitos e muitos meses de ensaio. Nunca chegamos a uma resposta.

Fizemos quatro temporadas do espetáculo em 2013, a primeira no CCBB/Brasília, em setembro; a segunda no Teatro da Praça em Taguatinga (cidade satélite do Distrito Federal), em novembro; a terceira no Senado Federal e a quarta no Fórum Mundial da Pessoa com Deficiência, ambas em Dezembro; e, nos quatro momentos, a peça foi bastante aplaudida, e a cena do casamento pareceu ser um ponto alto do espetáculo. Talvez isso possa significar que os temores do grupo não se justificaram, mas, como não fizemos uma pesquisa, não temos afirmar.

3.2.1 O caminho percorrido neste longo e diverso dia – Cena a Cena.

A peça foi estruturada em 15 esquetes, com início, meio e fim intercaladas por dois filmes de 5 minutos. Havia uma banda com piano, baixo, violão e três cantores no palco. Os componentes da banda foram monitores do Projeto e participaram dos ensaios no último trimestre.

A primeira cena da peça acontecia ainda com as cortinas fechadas. Tentando inverter a lógica das peças com tradução simultânea em libras, um ator em pé, iluminado por um Fresnel frontal no centro do palco, fazia um discurso em libras e o tradutor que deveria decodificar os gestos atrasava-se, ou seja, a plateia que não conhecia a linguagem de sinais ficava sem a tradução.

O que pretendíamos com esta experiência era a valorização da comunicação do deficiente auditivo ao invés da valorização do intérprete de libras.

É importante dizer que esta cena nem uma vez conseguiu ser ensaiada antes do ensaio geral no CCBB, uma vez que, mesmo depois de várias tentativas, não conseguimos fixar um deficiente auditivo no grupo. Porém, um rapaz deficiente auditivo que havia participado de algumas das oficinas comprometeu-se a fazer a cena praticamente sem ensaio e fez.

As coisas aconteceram assim, nessa corda bamba, principalmente diante da nossa determinação de não falsearmos as deficiências durante o drama, ou seja, a cena seria protagonizada por um deficiente auditivo e não por um ator se fazendo de deficiente auditivo. O não falseamento dos papéis era uma premissa, mas ao mesmo tempo era *urgente e preciso* estar atentos, alertas e prontos para sermos flexíveis e termos um coringa nas mãos.

Hoje, pensando, vejo como arriscamos a um sonoro fracasso, mas Dionísio sempre esteve lá.

Continuando com a peça, no intuito de transcorreremos um dia, a cortina abria-se e a plateia percebia, sob a luz de fresneis em transição lenta de azul para âmbar, simulando o amanhecer, um grupo de pessoas deitadas e que aos poucos ia levantando-se, vestindo-se para começar o dia. Acendia-se um foco de luz para cada pessoa que acordava.

Ao contrário da outra, esta cena ficou decidida logo no início dos ensaios e foi trabalhada exaustivamente entre abril e setembro até que a presença da personagem incrustada em cada ator florescesse. Quando o tempo da decantação chegou ao fim, parecia haver um conforto criado pela intimidade dos atores com a cena, seu texto e seus gestos. Percebia-se isso, pelo menos, para os atores que ensaiaram assiduamente.

A próxima sequência de esquetes tratava da locomoção e iniciava-se com a ocupação indevida de uma vaga de deficiente. Após alguns ensaios, resolvemos que esta cena contaria com a presença de todos os atores no palco de forma que se criasse ao seu

final uma atitude de indignação com o personagem que ocupou indevidamente a vaga destinada às pessoas com deficiência.

Com uma luz geral, o coro, com intenção de raiva na voz, ao ouvir o não deficiente perguntar se não poderia usar aquela vaga apenas por um minuto, respondia em uníssono: NEM POR UM MINUTO¹⁵. Durante os ensaios, precisamos repetir muitas e muitas vezes esse momento até atingirmos um som uníssono, forte e vibrante.

A repetição da frase era um comando para todos os atores, então, em um dos ensaios, uma das atrizes que tem a fala bastante comprometida, demonstrando, a meu ver, indícios de aprendizagem da vivência teatral, repetiu no seu tempo e de forma silabada a frase bem alta.

Para a plateia que não convivia com ela, talvez, durante as apresentações, a frase possa ter soado ininteligível, mas o gesto forte e assertivo de pertencimento ao grupo deixou-nos todos emocionados. A partir desse momento, ela repetiu a frase todas as vezes que ensaiamos e em todas as apresentações.

Após esta cena, entrava o primeiro filme, uma vídeo-entrevista de 5 minutos, na qual um ator cadeirante falava sobre suas dificuldades como o uso de transporte coletivo por pessoas com deficiência.

O filme introduzia a cena do ônibus. Uma cena longa, que, com várias micro-cenas, mostrava algumas das dificuldades cotidianas vividas pelos cadeirantes e pelas pessoas com demais deficiências no transporte coletivo.

Esta cena findava-se com a primeira música composta pelo grupo. O *Rap do Busão*. Então, iluminados por uma colorida luz estroboscópica e acompanhados pela banda, os atores formavam uma meia-lua e começavam a cantar e a dançar.

A referida cena também foi muitas vezes ensaiada, e cada um, do seu jeito, no seu tempo, respeitando-se as personalidades mais ou menos extrovertidas e as características próprias, dançava e cantava.

A próxima sequência tinha a escola como tema. Eram dois esquetes. Ambos com uma luz geral clara e forte, afinal estávamos no meio da manhã. A primeira mostrava

¹⁵ A Fundação de Ação Social (FAS), junto do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Curitiba, lançou a campanha "Esta Vaga Não é Sua Nem Por Um Minuto". O objetivo da ação é sensibilizar a população sobre valores que melhoram a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Há um filme que pode ser visto no link <http://www.youtube.com/watch?v=ldMD-opQsfE&hd=1>

uma professora com pouca paciência com um aluno com Síndrome de Down, e a segunda, uma professora atenta e carinhosa com alunos deficientes visuais.

O primeiro esquete foi ensaiado inúmeras vezes, pois os atores envolvidos eram assíduos e frequentavam regularmente a oficina; ao contrário desta, a segunda cena da escola só foi ensaiada nos últimos meses quando um casal de deficientes visuais voltou a estar conosco e uma cadeirante aceitou fazer o papel da professora.

Esta cena foi a que mais provocou alteração no roteiro, uma vez que começamos o ensaio com um casal de deficientes auditivos que abandonou o grupo durante o período e a professora originalmente escolhida para o papel declinou de fazê-lo. Quase desistimos, mas por considerar a importância de apresentarmos comportamentos diferentes das professoras, decidimos mantê-la.

A falta de ensaio desta segunda cena acabou por comprometer a qualidade do que foi apresentado já que a voz da professora não ficou, pelo menos nas primeiras apresentações, claramente audível para o público.

A cena findava com a professora dizendo que iria à Direção da escola para conversar sobre os novos alunos e um dos alunos antigos perguntava se todos já poderiam ir para o intervalo. Esta era a deixa para a cena do futebol.

Este esquete saiu de uma conversa com os atores na qual era estimulado que eles falassem sobre a sua diversão predileta. Um ator disse que era goleiro e, como bons brasileiros, resolvemos jogar futebol em pleno palco. Aproveitando a mesma luz do *Rap do busão* acendendo-se apenas os refletores pares com gelatina verde e amarela e ao som de “A cadência do samba”, de Luís Bandeira (Que bonito é...), os atores que quiseram chutaram a gol (uma ceninha de 2 minutos), com música, movimento e alegria.

Por fim, um ator deficiente visual era perguntado por outro ator sobre as dificuldades enfrentadas por quem não conta com a visão, ao que o outro respondia convidando o elenco todo para uma brincadeira com palmas, a próxima cena.

A brincadeira era assim: Na boca de cena, com luz geral, lado a lado, cada ator deveria bater palmas só quando ouvisse o som da palma de quem o antecederesse. No fim da fila, a última pessoa falava “volta” e a brincadeira se reiniciava do último para o primeiro. A proposição era estimular os outros sentidos além da visão.

Esta brincadeira, durante os ensaios, tornou-se um esforço de concentração para o nosso grupo. Ensaiamos inúmeras vezes, mas nunca conseguimos acertar, por mais que tentássemos, ensaio a ensaio.

Pensando em como desenvolver melhor esta cena e após as nossas conversas nas quais havia manifestações sobre a necessidade de que todas as pessoas, inclusive as com deficiência, fossem estimuladas a oferecer o melhor de si em qualquer atividade que se propusessem a fazer, resolvi prestar mais atenção no exercício das palmas e repeti-lo até que percebesse a razão pela qual não conseguíamos executá-lo acertadamente.

Saí da roda e vi que uma atriz com deficiência motora e de fala não conseguia obedecer ao comando. Por mais que batêssemos as palmas devagar, ela não obtinha sucesso em fazer o movimento na ida e na volta.

Resolvi insistir chamando para tentarmos de novo, perguntando se ela queria mudar de lugar, trocar as palmas por outro movimento, várias alternativas para que ela não desistisse. E, mesmo com os olhos meio que marejados, ela continuava e continuava errando. Até que a Coordenadora do Projeto, que também estava observando, e está acostumada a lidar com a atriz há anos, interrompeu a roda e alertou-nos para um possível comprometimento da lateralidade e sugeriu que o som que marcava a hora da atriz bater a palma deveria ser outro para que ela pudesse orientar-se sem confundir-lo com as demais palmas.

Agora a atriz ficava posicionada entre o deficiente visual, proponente da brincadeira e que começava as palmas e uma cadeirante, que ao invés de bater as palmas nas mãos batia as mãos na cadeira de rodas emitindo um som mais alto e potente. Estas alterações fizeram com que a atriz acertasse as palmas.

Mas ela não era a única a vacilar, ao contrário, mesmo os que não apresentavam nenhum diagnóstico de deficiência, acostumados ao conforto da visão, titubeavam na hora de bater as palmas.

O fato é que nunca conseguimos praticar esta cena a contento. Então, o jeito era *fazer do limão uma limonada* e o não conseguir virou a próxima cena.

Depois de repetirmos em frente à plateia a cena das palmas e diante do nosso insucesso, um ator interrompia a cena: *Congela*. Os demais atores saíam do palco, a luz da plateia era acesa e o ator, agora sozinho, iniciava uma conversa com o público, propondo algo como um distanciamento brechtiniano.

Brecht, em seus estudos sobre o teatro, disse sobre o distanciamento que:

O objetivo dessas tentativas consistia em se efetuar a representação de tal modo que fosse impossível ao espectador meter-se na pele das personagens da peça. A aceitação ou a recusa das palavras ou das ações das personagens devia efetuar-se no domínio do consciente do espectador e não, como até esse momento, no domínio do inconsciente.” (BRECHT, 1978 55).

No nosso caso, o ator interrompia a cena e convidava a plateia a participar de uma brincadeira, também com os olhos fechados, na qual, por meio de batidas dos dedos de uma mão na palma da outra mão, estimulava-se o público a perceber o som gerado pelas batidas, de olhos fechados. O estalar dos dedos nas palmas de muitas mãos faz algo próximo a um som de chuva.

A conversa com a plateia nunca foi ensaiada até o dia da apresentação, pois sofreu várias modificações durante os ensaios e normalmente não tínhamos plateia nos observando, apenas conversávamos sobre o seu contexto e optamos, diante das dificuldades, por conviver com a surpresa sobre a sua efetividade.

Durante as apresentações, a plateia parecia gostar da brincadeira e participava alegre e espontaneamente dizendo que o som lembrava muitas outras coisas além da chuva, tais como: pegadas em folhas, papel bolha, pipoca estourando, fogo queimando folhas. A cena findava com o ator agradecendo a plateia, saindo de cena e uma nova luz criava um clima romântico, pois os próximos esquetes eram sobre o amor.

Com a luz da plateia novamente apagada, o palco era iluminado por vários refletores pares e um elipsoidal com máscara em forma de árvore, e entrava em cena uma florista que se apercebia da beleza do lugar e convidava pessoas para comprarem flores. Os casais estavam na coxia e ao som da deixa: *flores de amores*, entravam, um pela esquerda e outro pela direita do palco, até se encontrarem (os deficientes visuais foram de bengala e não havia deficientes auditivos nesta cena), conversavam um pouco entre si, compravam e ofertavam as flores, assim sucessivamente, até que todos fizessem o percurso. Eram oito casais. O casal das meninas era o quarto casal que entrava. Seguia-se o fluxo até o último casal.

Os casais andavam pelo palco conversando baixo, apenas ao som de uma música instrumental, até saírem. No fim da paquera, a música ia diminuindo e a luz sumindo aos poucos.

Agora entrava em cena o segundo vídeo do amor, um vídeo mudo de 5 minutos que apresentava dois casais do grupo, um de deficientes visuais e outro de deficientes auditivos, que, no filme, eram observados por uma lente enquanto passeavam, brincavam, namoravam.

A próxima cena foi concebida quando uma das cadeirantes falou que já tinha dançado na cadeira de rodas. Intui, então, que duas cadeirantes vestirem-se de noiva em público era, além de inusitado, belo e uma forma de sensibilização da plateia para uma questão também delicada, que é a vaidade das pessoas com deficiência. O grupo

concordou com a proposta e assim fizemos: após o vídeo, duas mulheres vagorosamente vestem-se de noiva, iluminadas por fresneis com gelatinas cor-de-rosa e depois executam uma breve coreografia de dança.

Acredito que, desde a cena da paquera, já vínhamos preparando o público para a cena do casamento, a última cena da peça. Resolvemos então colocar um pouco de humor e brincamos com o fato de um dos atores atrasar e levar uma bronca da juíza para tentar dar um pouco de leveza àquele momento solene. Ao fim do casamento, os casais dançavam uma valsa ao som da segunda música composta pelo grupo.

Nem a cena da paquera, nem a cena do casamento ainda haviam sido ensaiadas com o elenco completo em virtude das faltas constantes. Muitas noivas e noivos, durante os ensaios, casaram-se sozinhos ou com parceiros improvisados.

A peça terminava com os atores na boca de cena falando os nomes próprios, o que foi mais um aprendizado da UnB adaptado para a nossa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – O DEPOIS

4.1 A hora da verdade – O encontro com o público

Depois de nove meses de trabalho, as primeiras apresentações do espetáculo aconteceram no CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil, em Brasília, nos fins de semana de 14 e 15 e 21 e 22 de setembro, como uma das atrações do Primeiro Festival de Cultura Inclusiva do DF.

Para esta temporada, fizemos apenas um ensaio geral e ainda assim sem a presença de todos os atores, pois muitos trabalhavam e não conseguiram estar conosco no horário combinado. Algumas cenas, a iluminação e os vídeos nunca haviam sido testados junto com os atores, pois o CCBB só nos disponibilizou o espaço dois dias antes da estreia.

Mesmo assim, como havíamos lido o roteiro com o elenco várias vezes durante os ensaios já havia alguma intimidade dos atores com o todo do espetáculo. A projeção das vozes era a minha maior apreensão, pois a sala do CCBB era muito maior que o pátio da escola.

Apesar de todas estas dificuldades, os atores representaram seus papéis com verdade e determinação, os imprevistos foram acobertados por quem estava mais ensaiado e os nervosismos não os deixaram “travar”. Nenhuma das cenas deixou de ser realizada e, mais uma vez, a figura do coringa foi fundamental.

Uma das atrizes responsável por dois momentos marcantes da peça, e que teve uma trajetória marcada por muitas faltas, chegou para o terceiro dia de apresentação apenas 10 minutos antes do espetáculo começar e avisou-me que não viria no próximo dia, o qual seria a última apresentação desta temporada. O jeito foi remanejar outros atores de forma a não precisar descontinuar as cenas.

Mais uma vez pudemos comprovar como foi assertiva a decisão de termos mais de um ator para cada cena, pois os atores que assumiram os papéis desempenharam os novos desafios com vontade, alegria e competência.

4.2 Principais descobertas desta longa vivência

Os encontros mostraram que a maior dificuldade para se constituir um grupo de teatro que ficaria por nove meses juntos foi a assiduidade, pelos mais diferentes motivos: doenças oportunistas que acometem com mais frequência às pessoas com

deficiência, dificuldades com transportes coletivos, cansaço, problemas para conciliar as atividades diárias com mais esse compromisso, comprometimento, dentre outros.

Ao fim do processo, era perceptível e comentado, tanto pelo grupo quanto pelos facilitadores, a diferença na atuação e no envolvimento com a peça de quem faltava com frequência e de quem esteve lá durante os nove meses, o que, até a primeira apresentação, representou 108 horas dedicadas ao contato com personagens, à observação do desenvolvimento dos outros atores, às repetições dos textos até achar a empostação de voz mais adequada, a deixar o personagem nascer, crescer e fluir.

O ofício do ator sempre foi visto com certa magia, como descreve Jean-Jacques Roubine, na introdução de seu livro, *A arte do ator*:

Da arte do ator, sabe-se muito e pouco. Muito, na medida em que, por motivos de ordem psicológica e sociológica que fogem ao alcance deste estudo, o ator foi durante muito tempo objeto de fascinação e até mesmo de idolatria social. O ator parece pertencer a um universo mágico. O seu lugar é o "outro lado do espelho". No sonho coletivo, o monstro sagrado, que vieram naturalmente substituir os deuses e as feiticeiras, as figuras e os mitos que não poderiam se adaptar aos tempos modernos. (ROUBINE, 2002)

Mas para que a magia se faça é preciso uma etapa pautada por ensaios e obrigações, principalmente quando tem como objetivo a apresentação de uma montagem, precisa-se transpor o universo lúdico oferecido pelos jogos teatrais da preparação para a rotina de ensaios em busca da transformação do corpo e da voz em função dos personagens. Durante o fazer cênico somos instados a repensar questões como a autonomia, os deveres, a responsabilidade, a disciplina.

Neste grupo, os atores com maior grau de comprometimento intelectual, de fala e motor estiveram presentes à grande maioria dos ensaios, então, foi com muita satisfação que pudemos observar suas modificações comportamentais, as quais foram confirmadas por depoimentos de pais, professores e parentes.

Outros atores faltaram a muitos ensaios, fazendo com que o coringa entrasse em ação muitas vezes. Houve situações em que o titular inicial acabou por perder o papel, o que gerou muito descontentamento. Porém havia um prazo a cumprir e precisei definir novos combinados com o coletivo para que as faltas não fossem um empecilho maior ainda e comprometessem definitivamente o resultado do trabalho.

Outra observação atinente a este processo é que era esperado (e foi, a meu ver, efetivamente realizado) pelo grupo de atores que a produção do Festival proporcionasse as condições para que eles pudessem exercer plenamente as suas potencialidades, independente de suas condições de deficiência – local com acessibilidade, banheiros

adaptados, intérprete de libras, audiodescritores, lanches, caronas para ir e vir, ajuda de custo, audição atenta de suas opiniões sobre o roteiro e andamento da peça, dentre muitos outros direitos e liberdades proporcionadas em nome da construção de um processo colaborativo.

É importante reforçar, como já foi dito, que toda a peça foi construída em processo colaborativo, ou seja, a permanência na peça e os papéis foram escolhidos por cada um deles, criados pelas vivências propostas durante os ensaios e sempre levaram em consideração as deficiências observáveis para deixar aflorar as potencialidades individuais que cada um havia demonstrado durante os ensaios, ou seja, os deficientes visuais buscaram evidenciar os outros sentidos que não a visão, os cadeirantes locomoveram-se em suas cadeiras durante a cena, os síndromicos de Down e autistas não precisaram decorar textos longos, lembrando que estávamos sempre aliados a um discurso frequente sobre autonomia das pessoas com deficiência.

Mesmo assim, a rotina de ensaios, e tudo o que lhe é pertinente – as repetições das cenas, obrigatoriedade de decorar o texto, assiduidade e pontualidade, respeito ao momento do outro em cena, uma data prefixada para as apresentações –, foi pautada por muitas faltas de uma parte do elenco, o que acabou tornando-se um dificultador que tirou muito da energia positiva do grupo. A descontinuidade do trabalho foi um dificultador cansativo e potente no decorrer dos ensaios.

Quando precisei, enquanto diretora, cobrar uma mudança de postura com relação aos comportamentos durante os ensaios, frequência, pontualidade, troca de papéis, fui percebida pelo grupo como autoritária e inclemente e, muitas vezes, o apelo à questão da deficiência aparecia como o motivo para a conduta inadequada, indo de encontro à autonomia tantas vezes aclamada. Estes foram os momentos mais difíceis desta minha experiência e sei que tenho um longo caminho a percorrer para aprender a caminhar por esta corda bamba.

Eu não tenho opinião formada sobre o que ocasionavam as faltas e atrasos (inclusive nos ensaios gerais e em dias de apresentação), as recusas para ensaiar esta ou aquela cena, textos não decorados até a semana da estreia, a grande dificuldade em absorver qualquer tipo de crítica – normalmente advinda de distrações e conversas paralelas ou faltas –, que, infelizmente, nós pudemos observar em alguns poucos membros do grupo.

Mas o certo é que eu, realmente, não tinha nenhuma experiência para lidar com grandes grupos de atores, sendo ou não composto por pessoas com deficiência; fui

aprendendo com os erros, pautada pelos meus professores e sua generosidade que me apresentavam os teóricos do teatro e da pedagogia e por uma grande dose de respeito por aquele desafio que eu considero, até agora, o maior da minha vida profissional.

Hoje, um ano depois do primeiro ensaio, percebo tudo como um grande e inesquecível aprendizado.

Posso acrescentar que pude observar a mesma falta comprometimento em outros lugares durante o fazer teatral, agora cometida por atores e atrizes sem qualquer diagnóstico de deficiência. Um comportamento comprometedor da continuidade do processo e “detonador” da mola-mestra que é o teatro, ou seja, um grupo trabalhando pelo sucesso de um projeto, no qual cada um deve cumprir a sua responsabilidade e é extremamente importante para o grupo.

Concluo pensando nos meus objetivos que eram: trabalhar em processo colaborativo com um grupo com diversos diagnósticos de deficiência, que deixasse fluir a poética da plenitude de cada uma daquelas pessoas, e construir uma peça teatral que fosse além do didático e proporcionasse ao público momentos de magia e ludicidade.

Acredito que fomos felizes nos dois objetivos, mesmo com alguns papéis previamente estabelecidos, houve uma horizontalização dos desempenhos durante a construção dramatúrgica uma vez que, nos ensaios, os atores propunham as cenas, apresentavam as falas, sugeriam ações diretivas para o seu desenrolar, observavam, eram observados. Ações estas que combinam com o movimento do processo colaborativo.

Sobre a ludicidade, percebi que a integração entre música, vídeos, uma luz cativante, pessoas que foram, durante o período de uma geração, instadas a criar a partir de suas vivências, além dos conhecimentos que me foram desenvolvidos e estimulados na UnB, e principalmente a liberdade desses tempos contemporâneos, contribuíram para que a emoção permeasse o real e fizesse de “Diversos Dias” um encontro amoroso e provocativo entre a vida e a arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Luís Alberto de. *Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação*. In: Cadernos da ELT, nº 2 – 2004.

ALMEIDA, Bianca Miranda de //SILVA, Daniela, *Curso de Extensão e Curso de especialização em Educação Ambiental – Oficina de Jogos Teatrais, Oficina Cescar 26/05/2007*http://www.cdcc.sc.usp.br/CESCAR/Conteudos/2607/Oficina_Jogos_Teatrais.pdf

ARTAUD, Antonin, *O teatro e Seu Duplo*, São Paulo, Martins Fontes, 2006.

ARTAUD, Antonin, *O Pesa Nervos*, Lisboa, Hiena Editora, 1991.

BARBOSA Bastos, Ana Amália; *Releitura, citação, apropriação ou o quê?* Capítulo 5 – Arte/Educação Contemporânea; Ana Mae Barbosa. Cortez- SP, 2005

BARTHOLO, Roberto /TUNES, Elizabeth, *Nos limites da Ação – Preconceito, inclusão e deficiência*, EDUFSCAR, SP 2008.

BEVILACQUA, Tatiana, *Encenação colaborativa: reflexões sobre uma prática pedagógica de valorização das subjetividades*, Monografia orientada pelo Prof. Dr. Graça Velloso, UnB, 2012

BRECHT, Bertolt. *Estudos Sobre Teatro*, Rio de Janeiro, Nova fronteira, 1978.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*, Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Teatro do Oprimido e outras políticas poética*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1983.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FÉRAL, Josette, *Encontros Com Ariane Mnouchkine: Erguendo um Monumento ao Efêmero*, SENAC, SP, 2010

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da Autonomia*, UFMG, 1996, MG,

GUINSBURG, J, FARIA João Roberto e LIMA, Mariângela Alves de (Coord.). *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP, 2009.

NICOLETTI, Adélia, *Da cena ao texto*, Dramaturgia em processo colaborativo, Dissertação de mestrado, apresentada na USP, SP, 2005.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo/VELLOSO, Sônia Laíz V., *Reflexões estéticas: um caminho para um novo coringa*
http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/9/01CENICAS_Marcia_Pompeo_e_Sonia_Velloso.pdf

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RAAD, INGRID, *Deficiência como Iatrogênese, A medicina, a família e a escola, como cúmplices do processo de adoecimento*, Dissertação de mestrado, Orientadora: Elizabeth Tunes, UnB, 2007

ROUBINE, Jean-Jacques *A Arte do Ator*. Trad. De Yan Michaiski e Rosyane Trotta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

SANTOS, Barbara, <http://kuringa-barbarasantos.blogspot.com.br/2010/08/arte-de-curingar.html> SPOLIN, Viola, *Jogos Teatrais, O Fichário de Viola Spolin*, Perspectiva, SP, 2008

STANISLAVSKI, Konstantin, *A preparação do ator*, Record, 2001, SP

TONEZZI, José, *Cena e contágio: O caso da Companhia de arte intrusa*, Publicado no periódico do Programa de Pós-graduação em artes cênicas, PPGAC/UNIRIO, 2011

TURSI, Rafael. *Como dança quem não dança?* Brasília: Universidade de Brasília (UnB). Mestrado em Arte; Orientador: Jorge das Graças Veloso.

VIANNA, Klaus, *A dança*, Editora Summus Editorial, SP. 2005

WESTROOK Robert B. e TEIXEIRA, Anísio, Fundação Joaquim Nabuco, *John Dewey*, Coleção Educadores, Editora Massangana, PE, 2010