

Memórias e Aprendizados de Experiências
Pedagógicas de Encenação (Des)convergentes =
nós-lá Brasília (2007) e nós-aqui Palmas (2017)

*Memories and learning from (des)convergent
pedagogical staging experiences: we-there Brasilia
(2007) and we-here Palmas (2017)*

Bárbara Tavares Santos*

*Graduada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília UnB, Licenciada em Artes Cênicas pelo (Proform) da Universidade Católica de Brasília, Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO e Doutora/ Dinter pela UNESP/UFT. É professora auxiliar do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins UFT. Encenadora teatral, mantém pesquisas no campo do ensino de teatro, encenação, teatralidade e diálogos entre teatro, imagem, corpo, cinema e televisão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3628-555X>

Resumo |

Memórias e Aprendizados de Experiências Pedagógicas de Encenação (Des)convergentes = nós-lá Brasília (2007) e nós-aqui Palmas (2017)

O artigo apresenta duas experiências cênico-pedagógicas de encenação da pesquisadora, realizadas no ensino superior, em momentos distintos da carreira, nas cidades de Brasília (em 2007) e de Palmas (em 2017). Escrito em narrativa mnêmica, o texto traz reflexões sobre a docência da encenação. O objetivo do estudo foi o de rememorar e analisar traços estético-pedagógicos dos processos de criação coletivos; mapear e criticar princípios, expedientes e procedimentos cênicos, e apontar caminhos metodológicos. O estudo tomou como interlocutores Viola Spolin, Elizeu Souza, Maria Thais Lima Santos, Ariane Mnouchkine, Josette Féral, Paul Heritage, Mikhail Bakhtin e Martin Esslin. Os dados analisados foram coletados de memórias pessoais, de diários de bordo da pesquisadora e de avaliações discentes. Considerando as duas experiências de criação coletivas analisadas, afirma-se a pluralidade e o dialogismo da poética da encenação. Visa-se, assim, aprimorar a própria práxis docente e também contribuir com o trabalho de outros(as) professores(as) de teatro.

Palavras-chave: Memória. Docência no ensino superior. Criação coletiva em teatro. Poética da encenação.

Abstract |

The article presents two scenic-pedagogical staging experiences of the researcher, performed in higher education, at different times of her career, in the cities of Brasília (in 2007) and Palmas (in 2017). Written in mnemonic narrative, the text brings reflections on the teaching of staging. The aim of the study was to recall and analyze aesthetic-pedagogical traits of devising processes; mapping and criticizing scenic principles, expedients and procedures, and point out methodological paths. The study included Viola Spolin, Maria Thais Lima Santos, Ariane Mnouchkine, Josette Féral, Paul Heritage, Mikhail Bakhtin and Martin Esslin. The data analyzed were collected from personal memories, the researcher's logbooks and student evaluations. By way of the two collective creative experiences analyzed, we affirm the plurality and dialogism of the poetics of staging. Thus, it aims to improve the teaching praxis itself and also to contribute to the work of other theatre teachers.

Keywords: Memory. Teaching in higher education. Collective creation in theatre. Poetic of staging.

Este artigo é um pequeno recorte da tese de doutorado desta pesquisadora, intitulada *Poética da encenação: tessituras de experiências cênicas em abordagem feminina sobre a docência da encenação no ensino superior* (2019). Escrito em forma de narrativa mnêmica, o estudo discute a docência da encenação no ensino superior e apresenta reflexões sobre caminhos metodológicos, crenças, condutas e pertencimentos no campo do ensino do teatro.

No texto, narro duas experiências docentes de encenação, em momentos distintos da carreira. A primeira realizada no início da carreira, em Brasília no curso de Bacharelado em Teatro da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (2007), e a segunda, realizada mais recentemente em Palmas, na Universidade Federal do Tocantins (2017), no curso de Licenciatura em Teatro. Procurei analisar, nos dois trabalhos docente, as relações interpessoais com os estudantes, as particularidades dos contextos acadêmicos das duas instituições de ensino superior e as metodologias trabalhadas. Também busquei perceber certas rupturas de pensamentos, de prioridades artístico-pedagógicas e de posicionamentos profissionais em face do trabalho na educação superior em teatro.

O intuito do texto foi o de rememorar traços e/ou rastros estético-teatrais e pedagógicos que foram apreendidos no período formativo, verificando como esses traços reapareceram nas práticas docentes e como eles foram/são (ou não) (re)dimensionados e (re)empregados nos processos de criação no ensino superior. Busquei também apontar proposições cênico-metodológicas, que foram mapeadas, do período formativo, elencando-as não com a finalidade de propor exatamente um método, mas de identificar as diferenças e as potencialidades de cada criação coletiva. E, por fim, busquei

fundamentalmente afirmar o dialogismo e a pluralidade da poética da encenação.

Nesse sentido, a professora se posiciona como uma aprendiz que está trilhando a sua auto-formação, como dito, dinâmica e dialética, visando, assim, investigar os processos cênico-pedagógicos coletivos para extrair deles aprendizados que possibilitem compreender a prática docente sob a tensão entre reflexão e intervenção. O resultado disso, até os dias atuais, é uma professora-encenadora dinâmica, isto é, em formação, em diálogo contínuo com suas experiências pedagógicas e com sua memória. Sobre o tema, Elizeu Clementino de Souza (2007) afirma que "[...] a escolha da memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstruído como possibilidade de investigação e de formação de professores" (SOUZA, 2007, p. 63-64).

Nessa perspectiva, a projeção para o futuro também é dinâmica e visa contribuir com própria práxis docente e também com o trabalho de outras(os) professoras(es) de teatro.

Brasília – 2007

Recém formada Bacharel em Interpretação Teatral pela UnB em 2003, e já com uma certa experiência como encenadora, fui convidada, em 2005, para trabalhar na Faculdade Dulcina de Moraes, em Brasília. A princípio, o convite seria para ministrar a disciplina de Montagem Teatral 1, no curso de Licenciatura em Teatro. Embora minha experiência de trabalho como encenadora tivesse sido, até então, partilhada com atores companheiros de formação ou mesmo com atrizes e atores profissionais, eu também acabara de concluir o curso

de complementação pedagógica em Licenciatura em Teatro, na Universidade Católica de Brasília, em 2004. Além disso, já estava ministrando aulas na cidade, nos âmbitos do ensino informal e de cursos livres de montagem teatral, e trabalhando com diretora artística do Festival de Teatro na Escola, projeto da Fundação Athos Bulcão e do Banco do Brasil voltado para professores-encenadores e estudantes da rede de Ensino Básico das escolas públicas do DF (de 2004 a 2007).

Contudo, o contexto de trabalho na faculdade era muito diferente. Não se tratava mais de vivências e experimentações introdutórias com a linguagem teatral, como ocorria nos cursos livres, ou mesmo na Educação Básica. O desafio era maior, pois tratava-se da formação de artistas cênicos e da regência de um processo educativo de encenação que tinha por objetivo final a produção e a apresentação pública de espetáculos na Mostra Semestral de Teatro Dulcina de Moraes.

Assim sendo, o grande desafio de trabalho naquele momento era o de descobrir como conciliar a professora com a encenadora, uma vez que se tratava de uma matéria curricular de um curso superior de formação profissional em Teatro, que requeria da pesquisadora, ao mesmo tempo, o olhar pedagógico e o olhar estético sobre processo da encenação e sobre o resultado de uma obra de arte coletiva. Num primeiro momento, isso foi bastante difícil de conciliar. Considero essa experiência como a primeira grande ruptura de pensamento e de posicionamento profissional: minha cabeça, até então, funcionava como a de uma atriz-encenadora, e não como a de uma professora-encenadora.

No âmbito profissional do Teatro, as pessoas se aglomeram em coletivos ,ou, até mesmo, em função de um determinado projeto teatral que surja de um desejo coletivo pela pesquisa e criação de

determinadas obras ou, ainda, em decorrência do ganho de um edital público e de um prêmio financeiro que subsidie a montagem e a circulação de obra teatral. Entretanto, esse era um outro contexto de trabalho. Eu precisava não apenas mediar um processo de encenação como também possibilitar que os estudantes de teatro extraíssem, dessa criação coletiva, uma espécie de parâmetro de trabalho que fornecesse a eles alguns caminhos básicos para as criações individuais e coletivas em Teatro. Assim, busquei me pautar por uma abordagem pedagógica não autoritária e pelo intuito de deixar que as necessidades da encenação e do próprio processo criativo fluíssem.

A literatura que conhecia naquela época sobre a pedagogia teatral era apenas a obra de Viola Spolin. Assim, coordenei o processo de criação com base nos “jogos teatrais” como um caminho para o processo da criação. Ressalto que, hoje, muito embora ainda trabalhe nas práticas docentes com jogos teatrais, tenho críticas à metodologia, sobretudo no que concerne a uma certa diretividade excessiva de alguns exercícios, técnicas e proposições de Spolin.

Por isso, em minhas práticas docentes atuais, sempre pontuo que o jogo teatral é uma das metodologias existentes entre um leque amplo, e que precisa ser lido e compreendido não como uma fórmula pronta, mas como um guia de consulta e auxílio para estruturamos alguns caminhos para a criação cênica. Nessa linha, os indicadores de (um) caminho para a criação cênico-pedagógica dos jogos teatrais de Viola Spolin, de forma ampla e geral, seguem um percurso que passa pelas técnicas teatrais de aquecimentos e treinamentos corporais e vocais, voltadas ao trabalho de atuação, pela escolha do tema de trabalho, romance, peça, música, ou seja, pela escolha da matriz que dará origem à criação artística coletiva. Passa ainda, pelos objetivos do diretor(a)/encenador(a)/professor(a)/instrutor(a), que é a pessoa

responsável pela coordenação da encenação, pelo fomento da espontaneidade e autonomia dos criadores(as) cênicos, pelo processo dos ensaios e marcações de cenas, pela apresentação pública da obra artística coletiva e, por fim, pela perene avaliação de todo o percurso de criação antes, durante e depois do trabalho concluído.

Sobre a metodologia dos Jogos Teatrais, Spolin (2001) afirma que:

A necessidade de criar parceria e, ao mesmo tempo, de assegurar o toque do diretor sobre a produção exige uma abordagem não autoritária. Durante o jogo teatral, todos se encontram no tempo presente, envolvidos uns com os outros, prontos para livre relação, comunicação, resposta, experimentação, experimentação e fluência para novos horizontes de eu. A direção não vem de fora, mas das necessidades dos jogadores e das necessidades teatrais do momento (SPOLIN, 2001, p. 19).

Buscando me pautar exatamente por uma abordagem não autoritária, e tendo por intuito deixar que as necessidades do próprio processo criativo fluíssem, iniciei com os estudantes de Teatro o trabalho de criação cênica, tomando primeiramente os indicadores mais gerais dos jogos teatrais. Entretanto, observando hoje a experiência docente passada, criticamente, percebo que já naquela época, trabalhava o percurso da encenação a partir de proposições metodológicas mais pluralistas. Ou seja, não seguia apenas as instruções sugeridas por Spolin; ao contrário, misturava-as também com outras metodologias cênicas que emergiam das necessidades no próprio processo da encenação.

As cadeiras, o experimentalismo do Absurdo: um passo cênico-pedagógico maior que as próprias pernas

Depois das apresentações bem-sucedidas na Mostra de Teatro Dulcina de Moraes do espetáculo, *Arlequim e a estalajadeira: quiproquós amorosos em casa de Goldoni*, realizado durante a regência de uma turma de Licenciatura, fui convidada pela coordenação geral da Faculdade Dulcina e pelos diretores-professores Adriano e Fernando Guimarães, coordenadores do curso de Bacharelado, a assumir a regência da Matéria de Montagem 3. Na época, o currículo do curso de Bacharelado era estruturado apenas com as matérias de encenação e montagem teatral em que eram trabalhadas, alternadamente, obras literárias da antiguidade clássica, medieval, moderna e contemporânea. Assim, durante os quatro anos de formação, os estudantes tinham cinco experiências de montagem teatral, e a cada semestre havia uma temática nova e um professor(a)-encenador(a) diferente assumia a regência. A disciplina era ministrada seis vezes por semana; três aulas com o professor(a)-encenador(a), duas aulas com os professores de preparação corporal e vocal e uma aula com o professor(a) de Teoria Teatral. Portanto, naquela época, o projeto pedagógico do curso de bacharelado da Faculdade Dulcina era interdisciplinar, e envolvia quatro professores em uma mesma montagem cênica. Contudo, no semestre em que ingressei como docente do bacharelado, a professora de Teoria Teatral havia se afastado do cargo, e tive de assumir e acumular duas funções: a teoria e a prática cênica. Esse foi o primeiro passo, maior do que as minhas pernas alcançavam, que dei naquele momento.

Apesar de gostar de ministrar aulas de Teoria e História Teatral, o acúmulo dessas duas funções pedagógicas sobrecarregou-me de forma que não consegui dar a atenção devida para a prática cênica, como eu havia feito na experiência de montagem com os estudantes da licenciatura. Isso impactou sobremaneira no resultado estético final do espetáculo e também marcou outro momento de ruptura profissional.

Com a experiência da montagem anterior, eu precisei desconstruir a ideia da formação de atrizes e atores e estabelecer novas estratégias pedagógicas que contribuíssem com a formação de professores(as) de teatro. Nessa nova experiência, foi necessário repensar procedimentos didáticos técnico-teatrais que favorecessem, principalmente, o trabalho de interpretação.

Tendo em mente a proposição da formação de artistas cênicos, e sabendo que teria de trabalhar com uma obra do modernismo teatral europeu, estruturei a disciplina deixando um período de dois meses para trabalharmos de forma mais vertical as técnicas de atuação, preparação corporal e vocal. Do mesmo modo como eu havia feito com a turma da licenciatura, não fechei de imediato a ementa da disciplina, para que, em conjunto, chegássemos a um acordo sobre o que iríamos encenar.

No primeiro dia de aula, verifiquei que se tratava de uma turma grande, com dezoito estudantes, nove mulheres e nove homens. Na conversa de apresentação, percebi que a turma era essencialmente formada por jovens que tinham poucas experiências com a atuação. Informei que teríamos que realizar uma montagem com uma obra literária do período teatral vanguardista do panorama europeu. Sugeri trabalharmos com textos de Bertolt Brecht, Samuel Beckett ou Eugène Ionesco. A turma, por unanimidade, votou pelo dramaturgo Eugène Ionesco. Na aula seguinte, fizemos uma leitura corrida de partes das obras *O Rinoceronte*, *A cantora careca* e *As cadeiras*. Após a leitura, fizemos a votação do texto que seria encenado. Metade da turma votou em *A cantora careca*, e a outra, em *As cadeiras*. Coube a mim o "voto de Minerva". Expliquei que também tinha predileção por *As cadeiras*, mas que seria muito difícil montá-la, e que teríamos de trabalhar com

*coringamento*¹, porque a turma tinha dezoito estudantes, e a peça tem somente duas personagens.

Além disso, expliquei que teríamos muito trabalho na construção física, porque as personagens são um casal de idosos, o que demandaria um exaustivo trabalho corporal. A turma argumentou ser exatamente um trabalho corporal arrojado e de mimese que queria vivenciar naquele semestre. Confesso que me vi diante de um precipício, ou seja, mais um dilema para a professora-encenadora. Primeiro, porque não dominava em profundidade a teoria do Teatro do Absurdo, no qual Ionesco é um dos maiores expoentes; teria, pois, que estudar muitíssimo para ministrar as aulas teóricas, além de estudar para as aulas práticas. Depois, porque não vislumbrava com bons olhos a possibilidade de um grupo de jovens estudantes de dezoito a vinte e cinco anos representarem um casal de velhos: tinha comigo um pressentimento de que a atuação e a encenação poderiam ficar caricatas demais. No entanto, a turma insistiu com veemência... e eu também gosto de desafios, aceitei a empreitada de montar *As cadeiras* com os dezoito estudantes iniciantes de teatro.

Uma vez escolhido o texto, estabeleci um planejamento de curso com oito aulas teóricas sobre o Teatro do Absurdo e oito aulas práticas de técnicas de atuação. Nas aulas teóricas, estudamos o contexto histórico e filosófico do Teatro do Absurdo e da vida e obra de Eugène Ionesco. Nas aulas práticas de atuação, experimentamos trabalhar com a técnica de atuação da *mimese corpórea*².

¹ O sistema coringa ou coringamento é uma forma de montagem cênica na qual as atrizes e os atores do elenco revezam entre si as personagens de uma peça. No Brasil, a técnica está entrelaçada com a história do Grupo Teatro Arena, fundado em 1953, por José Renato Pécora.

² Técnica teatral trabalhada pelo grupo teatral Lume, que consiste na codificação de ações físicas e vocais do cotidiano, obtidas pelo ator / atriz por meio de sua observação e posterior imitação.

Nos estudos teóricos, nos debruçamos na leitura do livro do Martin Esslin (1968), sobre o Teatro do Absurdo; e fizemos cinco leituras da peça *As cadeiras*. Portanto, ao contrário do que havia feito na experiência com a turma da Licenciatura, nessa nova proposição cênico-pedagógica, senti a necessidade de um trabalho de análise do texto dramático. O Teatro do Absurdo é um desafio. Ele faz parte de um movimento teatral vanguardista de meados do séc. XX que, além de ser, de um certo modo, “anti literário”, foi estruturado em meio aos “anos de terror” da ocupação nazista na Europa. Nesse sentido, as dramaturgias do Absurdo retratam e dissecam as incoerências da vida e das relações humanas, a alienação do homem em coisa, a solidão, a incomunicabilidade da linguagem e a inexistência de um senso de humanidade, que o pós-Guerra instaurou no mundo todo. Então, julguei que seria importante que aqueles estudantes jovens compreendessem esse contexto de escrita das obras de Ionesco, antes de mergulharmos nos processos de composição dos personagens e das cenas.

Com relação à obra *As cadeiras*, Martin Esslin (1968) cita o próprio Ionesco:

Para descobrir o problema fundamental comum a toda a humanidade, tenho de indagar qual é o meu problema fundamental, qual o meu medo mais inerradicável. Poderei, então, com certeza, identificar aí os problemas e os medos de todas as pessoas, sem exceção (IONESCO 1958, *apud* ESSLIN, 1968, p. 115).

Isso nos ajudou bastante a conceber a encenação e a entender mais sobre as bases do Absurdo e o efeito de estranhamento que a ironia de se dizer uma coisa e acontecer outra no palco produz. Ainda segundo Esslin (1968):

O Teatro do Absurdo, por outro lado, tende para uma desvalorização radical da linguagem, para a poesia que deve emergir das imagens concretas e objetivas do próprio palco. O elemento da linguagem ainda desempenha papel importante nessa concepção, mas o que acontece no palco transcende, e muitas vezes contradiz, as palavras ditas pelas personagens. Por exemplo, em *As cadeiras*, de Ionesco, o conteúdo poético de uma peça extraordinariamente poética não reside nas palavras banais que são ditas, mas no fato das mesmas serem dirigidas a um número sempre crescente de cadeiras vazias (ESSLIN, 1968, p. 22).

Nas cinco leituras que fizemos da peça, todos fomos compreendendo paulatinamente a força da imagem do texto de Ionesco, que é, por vezes, mais intensa que as palavras; e que, portanto, a encenação não prescindia de uma potência imagética. A linguagem em Ionesco, principalmente em *As Cadeiras*, opera na superfície verbal. As duas personagens (um casal de velhos) falam ciclicamente por meio de sucessivas repetições *ad absurdum*, por meio de sílabas desconexas, deformações linguísticas e gramaticais, clichês e piadas sem graça; isso tudo torna o texto um agregado de “mal entendidos”, portando questões filosóficas muito difíceis de serem apreendidas apenas pela força da palavra falada.

Em função disso, propus à turma uma encenação muito pesada, com uma iluminação intensa, em diferentes tons de azul e verde. Propus também uma cenografia realista, imponente e suntuosa, mas, ao mesmo tempo, metafórica. Também, uma maquiagem densa que, além de retirar da cena todo o naturalismo e de causar um efeito de envelhecimento artificial, conferiria aos rostos dos estudantes o aspecto surrealista que o acontecimento demandava.

Na atuação, trabalhamos com a imagem do “medo inevitável e constante” que nos assola e que Ionesco menciona em muitas de suas falas. A agonia de viver, a sede de infinito e de absoluto que circunda a humanidade. O medo da solidão, da tristeza, o medo da morte. Debates exaustivamente todos esses temas durante as aulas e decidimos, coletivamente, que a imagem do medo seria a nossa motriz imagética e geradora para a criação e composição das personagens.

Assim, o processo de encenação do espetáculo *As cadeiras*, do ponto de vista pedagógico, fluiu de forma extremamente colaborativa e prazerosa. Para arrecadar os fundos que custearam a produção do cenário, figurinos e adereços de cena, realizamos duas grandes festas, com venda de ingresso e música ao vivo. Os estudantes também, por conta própria, escreveram um projeto e captaram recursos financeiros na iniciativa privada. A união em torno da produção cênica foi tanta que, além dos seis dias de aula de segunda a sábado, nós nos encontrávamos e trabalhávamos intensamente aos domingos, a tal ponto que estabeleci, com muitos dos estudantes, elos de amizade que se perpetuam até os dias atuais.

Contudo, do ponto de vista estético, o espetáculo não atingiu o público. Muito embora na temporada de oito apresentações, realizadas na Mostra de Teatro Dulcina de Moraes, a sala estivesse sempre lotada, ao final do espetáculo os aplausos eram frios. O público demonstrava estar estupefato com as imagens que produzimos no palco, mas, ao mesmo tempo, sem compreender o que a encenação de fato queria dizer. Avaliando a trajetória cênico-pedagógica, penso que o espetáculo não atingiu o público como esperávamos por um conjunto de equívocos de minha parte, relacionados com a inexperiência da jovem professora-encenadora que deu alguns passos muito maiores do que as próprias pernas podiam alcançar.

Um exemplo é o trabalho de atuação com a *mimese corpórea*, que não poderia ter sido realizado em apenas dois meses. Para trabalharmos a composição do corpo do casal de personagens idosos, visitamos, aos domingos, durante um mês um asilo que fica no Bairro de Sobradinho, próximo ao centro de Brasília. Passávamos o dia inteiro no asilo, conversando, observando e interagindo com os idosos. Depois, durante a semana, os estudantes experimentavam imitar em seus corpos os gestos, feições e trejeitos desses idosos com os quais eles haviam se identificado na visita ao asilo.

Mesmo tendo feito um *workshop* com a atriz Raquel Scotti Hirson, que é integrante do Grupo Lume, e que trabalha com a técnica de *mimese corpórea*, não dominava em profundidade a técnica, mesmo para minha experiência como atriz. Por isso, não tive a maturidade suficiente para encampar e experienciar a metodologia com os estudantes. Em consequência, também não pude auxiliá-los de forma mais precisa no processo de transpor as matérias e as imagens, observadas no asilo, para o corpo dos intérpretes.

Apesar de manter um diálogo constante com a professora de corpo e com o professor de voz, nós não conseguimos auxiliar o grupo no processo de construção das personagens. Tanto a professora de corpo quanto o professor de voz já haviam alertado sobre isso: “Esse experimento vai ser uma loucura! Os estudantes são muito jovens e imaturos, isso vai ser um trabalho de Hércules! Nós não vamos dar conta em quatro meses que eles consigam alcançar o naturalismo da velhice no corpo e na voz”, diziam. Mas, como sou obstinada, persisti trabalhando com a *mimese corpórea* de forma mais individualizada, até quase um pouco antes das apresentações finais.

O resultado alcançado na atuação, salvo as atuações de duas atrizes, foi uma interpretação caricatural da velhice. A conclusão a que

chego sobre esse fato é, primeiro, que os estudantes não dominaram a técnica da *mimese corpórea* e, segundo, mesmo com o estudo intenso e produtivo sobre a teoria teatro do absurdo, a real compreensão do texto dramático não foi suficiente para que a maior parte das atrizes e atores estudantes entendessem as nuances de melancolia no contexto de comicidade das frases de Ionesco.

A obra *As cadeiras* tem um narrativa que mistura o humor irônico, a tristeza e a melancolia que mostram uma profunda incomunicabilidade humana, um forte medo da vida e, ao mesmo tempo, uma pulsão de morte. Essas nuances e entrelinhas da linguagem de Ionesco, por mais que eu trabalhasse o texto individualmente, em função da pouca maturidade da turma, não foi compreendido em profundidade.

Outro equívoco de encenação que percebi foi o jogo com o *Coringa*. O sistema não funcionou em cena, porque não conseguimos uma unidade corporal de representação dos casais de idosos. Como nas cenas da peça os casais de atrizes e atores se alternavam e se revezavam o tempo todo, a discrepância de atuação de uma dupla para outra era muito grande.

Avaliando o espetáculo, nos dias de hoje, penso que ele precisava ser mais intimista, quase como uma imagem que vemos pelo olho da fechadura de uma porta. Talvez em um pequeno palco de semi arena com as atrizes e atores muito mais próximos do público. No entanto, propus a encenação em um palco italiano, com grande profundidade e com o cenário posicionado no fundo, encostado na rotundo do teatro, muito distante da plateia. Além disso, embora fosse muito impactante, belo e plástico, o cenário era gigantesco. Ele reproduzia uma torre de cinco metros de altura sob uma ilha deserta quase toda submersa no mar; essa grande imagem cenográfica

colocada no fundo palco chamava mais atenção em cena do que as próprias atrizes e atores.

Um aprendizado que extraio hoje dessa experiência é que, quando a encenação é muito pesada e exagerada, e quando ela se torna maior que as atrizes e os atores no palco, ela engole o trabalho de atuação e o conteúdo, a poesia do texto, as palavras e o corpo se esvanecem em cena. Outro aprendizado diz respeito ao fato de eu ter trabalhado com uma técnica de atuação que não dominava muito bem – a *mimese corpórea*. Fiz uma opção por me afastar das matrizes e recursos teatrais que tinha apreendido na graduação e que eu dominava um pouco melhor. Acabei por fazer um trabalho bastante experimental, o que é extremamente válido em processos de criação. Contudo, no campo do ensino do teatro, penso que seja importante refletir sobre o tempo que se tem para o efetivo trabalho de encenação com os estudantes, assim como refletir sobre a maturidade da turma para realizar um proposta teatral experimental.

A professora e encenadora Maria Thais Lima Santos, docente da USP, discute uma questão mais voltada até para o contexto do trabalho de encenação profissional, mas que penso ser pertinente para a reflexão sobre a presença ou não de linguagens muito experimentais nos processos formativos em teatro. Santos (2002) diz que o trabalho do encenador(a) pode ser de caça ou de colheita. O trabalho de caça é sempre demasiadamente experimental, demorado; por isso, quem estiver na coordenação do processo de criação passará por período maior de perda do domínio do resultado cênico, o que representa um grande risco da encenação não funcionar. Já no trabalho da colheita, o encenador(a) planta sementes que ele(a) já sabe como cultivar, assim, o processo de criação é mais rápido e objetivo. De todo modo, a criação cênico-pedagógica é sempre processual, mutante e construída nos

encontros coletivos. Além disso, caçar ou colher implicam trabalho árduo. Cabe, portanto, a nós professores-encenadores escolhermos qual será o risco que vale a pena correr no processo pedagógico da encenação.

Por fim, o último e mais importante aprendizado que adquiri da experiência cênico-pedagógica de montagem da obra *As cadeiras*, é que, em um processo de encenação, principalmente em âmbito educativo, o mais importante, a rigor, não é a cenografia, nem a indumentária, nem a iluminação, nem a maquiagem, nem a trilha sonora. Todos esses elementos são preciosismos, contudo é preciso que as atrizes e atores estudantes – que são os que de fato estão no palco em cena diante público – estejam absolutamente inteiros e imersos da cabeça aos pés na obra que está sendo encenada. Isso lembra e confere a “verdade no palco”, que Stanislavski apregoava.

Curiosa e paradoxalmente, muito embora minha formação seja de atriz, na experiência de encenação de *As Cadeiras*, a jovem encenadora sofreu de um grande deslumbre cênico e, de um certo modo, colocou de lado a jovem professora. Hoje em dia, quando me vejo diante de um processo de criação e montagem teatral em âmbito educativo, essa experiência profissional me faz repensar e coordenar os papéis de professora e de encenadora. É por isso que grifo e reafirmo que sou uma *professora-encenadora*.

Palmas - 2017

Prestes a completar nove anos de carreira docente, dos quais três no ensino superior na Faculdade Dulcina de Moraes em Brasília, tornei-me, em 2013, professora do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins – UFT, no campus

localizado na cidade de Palmas. Foi um período de grande mudança pessoal, não apenas de estado como também de posicionamento profissional. Se, nas práticas docentes realizadas em Brasília, me ocupara mais com os aspectos estéticos do campo da encenação, em Palmas, levando em conta que se tratava somente do contexto da formação de professores(as) de Teatro, interessei-me mais por olhar para o processo pedagógico das criações cênico-coletivas mediadas por professoras-encenadoras que atuam na formação teatral na educação superior. Do mesmo modo que também me interessei por compreender, do ponto de vista metodológico, o trabalho da encenação, buscando mapear princípios, procedimentos, expedientes e recursos cênicos que pudessem ser mais produtivos para a formação de professores de Teatro.

O curso de Licenciatura em Teatro da UFT, por fazer parte do Projeto Reuni, ocorre de forma conjunta, até o terceiro semestre com o curso de Licenciatura em Filosofia. Em função disso, não dispúnhamos na grade curricular de uma carga horária de matérias satisfatória para as práticas cênicas, que são, em meu entendimento, as bases fundamentais para a formação de professores de Teatro. Assim sendo, havia uma questão institucional que era muito pungente no contexto do trabalho da época, e que hoje ocorre em menor grau, pois houve uma reformulação do currículo, que está sendo implantado gradualmente, a partir do primeiro semestre de 2019.

Dessa forma, foi preciso criar na estrutura que o curso oferecia na época (de 2013 a 2018) um conjunto de estratégias educacionais que pudessem ser significativas nos aspectos estético-teatrais e, ao mesmo tempo, pedagogicamente satisfatórias para o ensino e aprendizagem do campo da encenação. Nesse contexto, emergiram as propostas e as práticas de encenação que foram

realizadas nas matérias curriculares de Interpretação (obrigatória), Direção Teatral (optativa) e nas matérias de Seminário Interdisciplinar VI, Teatro de rua e carnavalização, Poéticas Teatrais, Identidade e narrativa oral, que eram obrigatórias e ofertadas conjuntamente de forma agrupada, sendo ministradas, a cada semestre, por um(a) único(a) professor(a), com a finalidade de possibilitar aos discentes experiências de encenação.

Espectáculo *Atrás da porta*: a força do coro em cena e o paradoxo da função da professora-encenadora

Atrás da porta foi o título que demos ao espetáculo encenado na matéria de Interpretação Teatral, desenvolvida com estudantes do 5º semestre do curso de Teatro da UFT. A princípio, não há nessa matéria a obrigatoriedade de se realizar uma encenação; a ementa prevê apenas o desenvolvimento de processos de atuação autorais. Contudo, como dispomos no currículo de poucas matérias voltadas para as práticas cênicas, os estudantes chegam próximos à metade do curso ávidos por experienciarem um processo integral de criação e apresentação de espetáculo. Então, quando estive na regência dessa matéria, trabalhei a prática da interpretação atrelada ao processo da criação de um espetáculo.

No primeiro dia de aula, conversando com a turma, informei-lhes que poderiam escolher trabalhar a partir de dramaturgia aberta ou fechada, mas que precisávamos definir isso até a aula seguinte. Um estudante apresentou uma proposta de trabalho com vídeo que seria voltada para a interpretação para o cinema. Achei a ideia muito interessante, principalmente porque aprecio os experimentos que envolvem teatro e cinema. Contudo, a proposta não

teve eco na turma. Solicitei, então, que todos expusessem os seus interesses de estudo e de criação.

A maior parte da turma manifestou o desejo de trabalhar com textos que haviam estudado no semestre anterior, na matéria de Literatura Dramática. Entre os textos mencionados estavam *O beijo no asfalto*, de Nelson Rodrigues, *A gaivota*, de Anton Tchekhov, *O abajur lilás* e *Navalha na carne*, ambos de Plínio Marcos. Em um primeiro momento, pensei em sugerir que escolhêssemos apenas um dos textos para trabalhar coletivamente, mas, logo em seguida, refleti que cada estudante havia sugerido uma obra dramática, em função de um desejo pessoal de criação. Por isso, ficou acordado com a turma que trabalharíamos simultaneamente com todos os textos.

Como havia proposto realizarmos uma encenação, o desafio imediato que se impôs ao processo era o de como reunir, em um mesmo espetáculo, todos os textos que haviam sido escolhidos pelos(as) estudantes. Sugeri trabalhar com a construção de cenas isoladas, com monólogos que seriam entrecortados por intervenções realizadas por um coro. Desse modo, teríamos dois trabalhos simultâneos. O da construção individual das personagens e dos monólogos e o da criação de um coro, que ficaria responsável por ligar todas as cenas, constituindo, assim, um texto cênico maior, de cunho híbrido, porém uma unidade integradora entre todas as obras. Os estudantes gostaram da proposta e se dispuseram a experimentar.

A partir desse ponto, apresentei para a turma um planejamento de curso dividido em duas etapas: 1) construção de personagens e de monólogos a partir do estudo da ação física na obra de Stanislavski, e 2) adaptação e criação de um roteiro de cenas e de partituras cênicas representadas pelo coro.

Como a matéria é ministrada somente uma vez por semana, tanto as leituras teóricas quanto a prática cênica são realizadas de uma forma condensada. Ou seja, em função da carga horária de aulas não é possível realizar um estudo verticalizado sobre atuação. Portanto, fizemos leituras e debates panorâmicos de trechos de textos das obras *A preparação do ator*, de Stanislavski, *O ator compositor*, de Matteo Bonfitto, e *A arte de ator: da técnica à representação*, de Luís Otávio Burnier, que são comentadores e estudiosos da ação física.

Na primeira etapa da criação, além das leituras e dos debates, trabalhamos com algumas técnicas no sentido de treinamento para a atuação. Realizamos exercícios de percepção e movimento corporal, explorando a voz, as articulações, as relações do corpo com a gravidade, com saltos e quedas, formas diferentes de andar e correr e qualidade e ritmos distintos de movimentos de expansão, contração e explosão.

Fizemos também pequenos improvisos cênicos desenvolvidos a partir de temas e/ou perguntas que eu propunha para os estudantes como um elemento disparador de ações físicas, por exemplo: “conte como foi o dia mais feliz da sua vida; o que tem dentro dessa caixa que você está vendendo?”. Os improvisos eram realizados explorando diferentes planos espaciais e distintas qualidades de movimento e ritmos. O intuito, com os improvisos, era o de construirmos um conjunto de ações físicas e de partituras corporais que pudessem ser acessadas em outros momentos da criação. Por fim, trabalhamos com a composição de pequenas cenas individuais de cunho mítico e autobiográfico, em que os estudantes necessariamente precisavam criar para a apresentação a indumentária, a cenografia, objetos cênicos e as músicas e/ou sons utilizados em cena.

Ressalto que esses exercícios desenvolvidos na matéria de Interpretação foram adaptações, colagens e recriações, feitas de procedimentos, tais como a “dança das energias”, o “jogo com pergunta e resposta ação” e o “levantamento da mitologia pessoal”. Essas técnicas e /ou metodologias de criação estão inscritas em práticas cênicas desenvolvidas por artistas e grupos renomados do teatro contemporâneo, por exemplo, o Teatro Lume (de Campinas), o Teatro Wuppertal (grupo alemão que foi dirigido Pina Bausch), o Tan Teatro (de São Paulo, dirigido por Maura Baiocchi), entre tantos outros(as) não mencionados, mas que também fazem uso dessas técnicas. Contudo, acredito que esses expedientes de criação biográficos façam parte de um rol de técnicas cênicas há muito tempo existentes e praticadas ao longo da história do teatro. Nesse sentido, infiro que tais metodologias, em sua maior parte, se constituem, quase sempre, a partir de mecanismos práticos e teóricos 'antropofágicos' e de reemprego (*re-emploi*) que confere às técnicas uma “nova roupagem”. Por isso, explícito que os procedimentos de criação experienciados na matéria de Interpretação não foram aplicados *ipsis litteris*, tais quais as proposições desenvolvidas pelos artistas e grupos mencionados.

Em verdade, as práticas realizadas fazem parte de um conjunto de repertórios, de saberes e de experiências cênicas pessoais da pesquisadora, adquiridos por meio de entrecruzamentos de técnicas apreendidas em aulas, em *workshops*, em audiências de espetáculos, palestras, nas leituras de livros e na produção de espetáculos partilhados com os(as) professores(as), artistas, companheiros(as) de profissão e estudantes de teatro, com os quais me encontrei (e me encontro) ao longo da minha carreira.

Nessa perspectiva, reflito que essas metodologias não são absolutamente fechadas; pelo contrário, estão sempre em movimento e

são redimensionadas e reempregadas coletivamente no contexto dos processos de encenação. Ao mesmo tempo, elas permitem também o acesso a princípios básicos, por exemplo, a ação física. Isso pode ser constatado na avaliação escrita de uma das estudantes³ da matéria:

Esta disciplina foi um divisor de águas. Apenas no quinto período do curso, eu tive um contato com o teatro que considero de fato verdadeiro e que eu espero fazer e praticar no futuro. Aprendi no processo das aulas que a ação física não implica estar em um movimento aparente, que também pode significar um trabalho interno como um olhar fixo para um determinado ponto. Um movimento, um gesto se realizado com uma intenção precisa pode ser considerado uma ação física. Acredito que a disciplina foi muito importante, e você professora Bárbara nos ajudou a sair da zona de conforto. Esse é a meu ver o verdadeiro papel do diretor teatral (MERILYN, 2017, não paginado.)

Merilyn (2017) demonstra ter compreendido a função e a aplicabilidade da ação física no trabalho de atuação, um dos objetivos pedagógicos que intencionei com a proposta de curso apresentada no início da matéria. Considero que houve um resultado satisfatório do ponto de vista do ensino-aprendizagem de técnicas de atuação. Entretanto, a estudante aponta também outro aspecto ligado ao papel da diretora (encenadora) como sendo a figura que empreende, no processo da encenação, uma condução cênico-pedagógica que desestabiliza as tais "zonas de conforto" dos(as) estudantes. Dessa forma, a estudante expressa não ter visto a postura provocadora como algo que perturbasse o seu processo pessoal da criação. Ao contrário, ela afirma que a desestabilização das zonas de conforto (ou seja, das

³ Os relatos de experiências transcritos fazem parte dos itens avaliativos aplicados na matéria de Interpretação Teatral (UFT/2017), sob regência da pesquisadora. Os nomes dos estudantes participantes foram trocados por pseudônimos, para que fossem preservadas as suas identidades.

práticas e técnicas que a estudante já conhece e domina) é produtiva para o crescimento dela própria como professora e atriz. Portanto, houve equidade por parte da estudante com relação ao percurso metodológico da criação cênico-pedagógica.

Passada essa primeira etapa de treinamentos corporais e vocais, de estudo e produção de ações físicas, os estudantes já tinham alcançado domínio maior da expressão corporal e da qualidade de movimentos. Informei a eles(as) que a criação dos monólogos individuais seguiria os mesmos princípios e procedimentos que foram utilizados no improviso da cena biográfica. Expliquei ainda que, na proposta de criação apresentada, os monólogos seriam pequenos microcosmos da encenação. Assim, cada estudante ficou responsável por compor as ações físicas e o roteiro de seu monólogo, bem como de compor a paisagem sonora, os figurinos e os adereços cênicos que seriam usados nas cenas individuais.

O intuito pedagógico do referido expediente de criação foi o de oportunizar que a construção dos monólogos fosse feita de forma autônoma e autoral por cada um dos estudantes. Meu papel nessa etapa seria o de mediar o processo, fazer sugestões e provocações e apresentar possibilidades e caminhos de composição das cenas.

Para tanto, pedi que todos(as) escolhessem uma personagem do texto dramático que tivessem o interesse de representar. Feito isso, solicitei que escrevessem um texto resumo, em 3^o pessoa, de no máximo dois parágrafos, que descrevesse a história da trama e da personagem. Solicitei também um outro texto pequeno, escrito em 1^o pessoa, no formato de uma carta endereçada à personagem, em que o(a) estudante deveria dizer, sem o menor escrúpulo e/ou pudor, tudo o que ele(a) pensava.

Esses dois textos produzidos pelos(as) estudantes foram lidos e discutidos em sala de aula. O objetivo pedagógico com essas tarefas foi, primeiro, de que eles criassem um texto cênico mais aberto e que norteara o processo individual de construção dos monólogos; segundo, foi o de que, por meio das leituras e debates dos textos, nós estabelecêssemos algumas conexões entre os diferentes roteiros dramáticos para criarmos um elo que pudesse permear criação do coro. No debate, chegamos a um consenso de que a ligação entre as histórias e as personagens teria de ser feita com a ideia de que a convivência com o outro era insuportável.

Na aula seguinte, apresentei um pequeno trecho do texto de Jean Paul Sartre, e discutimos a noção de que é pelo olhar do outro que reconhecemos a nós mesmos, com erros e acertos. A convivência, porém, expõe as entranhas das nossas fraquezas, segundo Sartre: “o inferno são outros” – daí a origem da célebre frase do pensador francês, de *Entre Quatro Paredes* (2007). Sugeri que trabalhássemos a criação do coro a partir dessa proposição. Portanto, não tínhamos, desse modo, a criação do coro de um texto fechado, e sim um tema que funcionava como norteador de ações físicas.

O processo de compor ações e partituras corporais para um coro é bastante complexo, cheio de idas e vindas, e envolve uma dimensão da coreografia de partituras corporais e de vocalidade de múltiplas vozes (polifonia) que ora falam de modo uníssono, ora em dupla, em trios, ora simultaneamente em dois tons diferentes. E todos esses elementos de cena são construídos coletivamente, por meio de experimentos, que geram acertos, erros, equívocos de pronúncias de falas e, conseqüentemente, de ações e movimentos – porque em teatro, afirma-se, também, que voz é corpo e corpo é voz.

Essa foi uma etapa do processo de criação árido. Alguns estudantes se incomodavam com os improvisos e com as repetições realizadas nos ensaios, conforme pode ser verificado na avaliação a seguir, do estudante Veludo (2017):

A disciplina de Interpretação acredito que (terá sido) um grande marco na minha vida, pois, antes dessa matéria, não me sentia nem um pouco preparado para encarar um palco, ou uma plateia. Os textos do Stanislavski que foram discutidos durante o percurso foram bastante facilitadores e me fizeram entender a minha própria capacidade de construir uma personagem. Os improvisos e exercícios trabalhados pela professora em sala de aula, tanto os de preparação de ator, quanto de construção de personagens foram muito úteis, e a cada aula eu me sentia com mais e mais vontade de continuar e de descobrir minhas próprias habilidades. O único ponto “negativo”, a meu ver, foi o fato de que a professora, por ser muito criativa, espontânea e perfeccionista, sempre sugeria e adicionava, a cada ensaio, novos elementos entre as cenas. Não acho que essa atitude tenha prejudicado o processo. Na verdade, alcançamos um resultado que achei impressionante, mas o excesso de informações durante os ensaios muitas vezes me deixava confuso, isso interferia na minha concentração me deixando com um sentimento de frustração. Talvez o problema é que essa foi a minha primeira experiência como ator e não estou acostumado a ser dirigido, mas desde o início eu tinha notado que a professora tem também uma forte postura de diretora. Por fim, entendi que a ação física é a essência do trabalho do ator. Todos os outros elementos discutidos por Stanislavski giram em torno da ação física. Aprendi que teatro é corpo em ação, e que as ações contam a história. A ação física é o que dá vida à personagem e transforma o texto em cena (VELUDO, 2017, não paginado).

A avaliação do processo apresentada pelo estudante aponta a compreensão da ação física como um elemento fundante do sistema de interpretação desenvolvido por Stanislavski. Também demonstra a

aquisição de habilidades e competências pessoais para construir e compor personagens e cenas. Todavia, no relato há a crítica quanto à constante inserção de elementos cênicos nas cenas por parte da professora-encenadora; crítica que possibilita pensar sobre o paradoxo da função dupla (por vezes, dúbia) de professora-encenadora. Assim, do ponto de vista da pedagogia do teatro, o trabalho da encenação implica tanto a perspectiva da *mediação* técnica e estética da produção de cena, que se dá por meio da função do encenador(a), quanto as relações de poder que se estabelece no bojo de um processo de criação cênica.

Nesse sentido, é importante explicitar que o(a) professor(a)-encenador(a) é também um(a) dos(as) criadores(as) da cena, que exerce o seu trabalho coordenando os papéis de docente e artista, tanto quanto os estudantes criadores que estão envolvidos no processo da encenação. Trata-se, portanto, de um exercício de diálogo constante em que ambas as partes necessitam do dialogismo. Todos(as) os envolvidos na criação almejam colocar em cena os seus desejos, seus sonhos e as suas poéticas. O paradoxo da função de professor(a)-encenador(a) está justamente na habilidade de manter, durante o processo da criação, um olhar integrador que dê conta do conjunto das individualidades e que, ao mesmo tempo, favoreça as singularidades dos diferentes percursos de encenação coletivos.

Considerações Finais

A conclusão a que chego, após as análises das duas trajetórias de criação cênico-pedagógicas partilhadas em Brasília e em Palmas na função de professora-encenadora, é a de que não há propriamente uma “receita”, ou um método pronto para se aplicar na encenação, nem para ensinarmos uma encenação. O trabalho de condução que é feito pelo(a)

encenador(a) ou pelo(a) professor(a)-encenador(a) é algo que passa pelo domínio da linguagem, pela artesanaria, em perspectiva de revisitação e reinvenção pela técnica pela prática da coisa em si mesma e passa também pela intuição. Então, do ponto de vista do método, parece-me ser algo, por suas características fundantes e práxicas, mais anárquico, mais pluralista. Ao mesmo tempo, também passa pela maiêutica, por excelência, e cria um sistema polifônico, de modo divergente e convergente, caracterizando a encenação. De certo modo, essa proposição se afina com o que diz Ariane Mnouchkine (apud FÉRAL, 2010):

Não acredito que haja um técnica. É provável que existam métodos, e acho que cada diretor tem o seu, talvez inconscientemente. Eu tenho, um sem dúvida, mão não o conheço. A última palavra que você disse é muito importante, “escuta”. Acho que sei fazer isso bem. Não chegaria a afirmar que sei, mas gosto de escutar e gosto de olhar os atores. Gosto disso apaixonadamente. Isso já é uma maneira de ajudá-los. Eles sabem que não deixo de escutá-los, de olhá-los. Mas como exatamente eu os ajudo, nem imagino (MNOUCHKINE apud FERÁL, 2010, p. 76).

E ainda, completa Mnouchkine (apud HERITAGE, 1999):

Sou como uma parteira. Eu ajudo a dar à luz. a parteira não cria o bebê. Não cria a mulher e não é o marido. Mas, se ela não estiver ali, o bebê corre sério perigo e pode não nascer. Acho que uma bom diretor é isso. Vamos dizer que sou boa diretora quando não falho em sê-la. Uma parteira não é alguém que apenas observa o bebê sair facilmente. Às vezes diz: “Empurre”. Às vezes diz: “Cale a boca”. Algumas vezes diz: “Respire”. Algumas vezes diz; “Não faça isso”. Algumas vezes diz: “Tudo certo”. Tudo está certo. Vamos! Vamos!” (MNOUCHKINE apud HERITAGE, 1999, p. 387).

Corroboro o que o dito, e acrescento ainda que o processo da maiêutica vai construindo, durante o processo da encenação, um sistema maior e polifônico, que é a obra de arte coletiva. Por isso, defendo a tese da poética da encenação como um pedagogia cênica coletiva, dialógica, mutante, experimental e inventiva.

Hoje, após, dezesseis anos de carreira, percebo que os processos de encenação coletivos que coordenei e que coordeno na função de professora-encenadora são atravessados por três instâncias de ação: mimetismo, caos e carnavalização.

O mimetismo é o processo da adaptação pelo qual um ser se ajusta a uma nova situação. Esse é primeiro lugar de partida da criação: nós apreendemos as coisas e o mundo pela imitação. Assim, nos primeiros processos de encenação, mimetizamos e copiamos os(as) mestres(as) que nos influenciaram e com quem tivemos a oportunidade de partilhar processos criativos. No estado de mimese e/ou de mimetismo, copiamos técnicas, procedimentos e expedientes de atuação e de composição de cenas que já são consagrados. Munidos desse arsenal, concernente à práxis teatrais diferenciadas, traçamos um roteiro de trabalho e chegamos à sala de ensaios com ideias e metodologias prontas, a fim de coordenarmos e conduzirmos o processo da encenação. No entanto, no devir da construção própria do teatro, em um piscar de olhos passamos da imitação para o caos.

O caos é o estado geral desordenado e indiferenciado de elementos que antecede a intervenção demiúrgica. É a etapa intermediária da criação. Na sala de aula, nos deparamos com o coletivo de estudantes, ou seja, com a dimensão do outro em todas as suas multiplicidades, belezas, feiuras e poesias. Assim, estupefato diante do acontecimento da aula, e diante do processo da criação permeado por tantas saberes, desejos e sonhos, somos lançados e

absorvidos pelo caos. Não é algo ruim, pelo contrário, o caos nos impulsiona ao diálogo, à dialética da (re)construção. Em meio ao caos, aprendemos a dialogar, mais livres de certos 'egocentrismos', em uma relação de alteridade.

Nesse processo caótico da criação coletiva, quando estamos no centro do "olho do furacão", podemos até perder as referências e descobriremos que não temos um método, tampouco um carta mágica para "tirarmos da manga". A partir desse momento, passamos coletivamente a deambular por diversos caminhos de criação, entrecruzando experiências, "devorando" e "digerindo" princípios, expedientes, teoria e práticas cênicas.

Este já é o estágio de criação do carnaval, da carnavalização. Quando a unidade coletiva constitui-se pela dissolução das identidades individuais. O indivíduo deixa, até certo ponto, de ser ele mesmo, e se une ao coletivo, ao travestir-se por meio da fantasia e da máscara. Segundo Mikhail Bakhtin (1987):

Na verdade, o carnaval ignora toda distinção entre atores e espectadores. Também ignora o palco, mesmo na sua forma embrionária. Pois o palco teria destruído o carnaval (e inversamente, a destruição do palco teria destruído o espetáculo teatral. Os espectadores não assistem o carnaval, eles o vivem, uma vez que pela sua própria natureza, o carnaval existe para todo o povo. Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão a do carnaval. Impossível escapar a ela, pois o carnaval não tem nenhuma fronteira espacial. Durante a realização da Festa só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da liberdade. O carnaval possui um caráter universal. Ele é um estado peculiar de mundo: o seu renascimento e sua renovação, dos quais participa cada indivíduo. Essa é a própria essência do carnaval, e os que participam dos festejos sentem-no intensamente (BAKHTIN, 1987, p.6).

A analogia da carnavalização nas relações entre os(as) artistas criadores(as) envolvidos no processo da encenação se perfaz, porque o carnaval constitui um rito coletivo único em que as hierarquias são rompidas, originando uma linguagem própria de grande riqueza, e capaz de expressar uma percepção de mundo que se caracteriza, principalmente, pela lógica libertária e original das coisas “ao avesso”, “ao contrário”, pelas permutações e diversas formas de paródias e profanações.

Em síntese, vislumbro esses três referenciais: mimetismo, caos e carnavalização como estágios da criação correlatos e/ou análogos à dialética da composição que permeia o processo de construção coletiva das poéticas da encenação.

Referências

BAKHHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec. [Brasília]: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

ESSLIN, Martins. **O Teatro do Absurdo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FÉRAL, Josette. **Encontros com Ariane Mnouchkine**: erguendo um monumento ao efêmero. São Paulo, Editora SESC, 2010.

HERITAGE, Paul. **Diálogos do palco**: 26 diretores falam sobre teatro. Rio de Janeiro: Edição Maria M. Delgado e Paul Heritage, 1999.

MERILYN. **Avaliação escrita do processo da matéria de Interpretação Teatral**, 2017. No prelo

SARTRE, Jean Paul. **Entre quatro paredes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SANTOS, Maria Thaís Lima. **O encenador como pedagogo**. [Tese de Doutorado em Teatro/2002.159 f.]. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo – USP, 2002.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto) Biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VELUDO. **Avaliação escrita do processo da matéria de Interpretação Teatral**, 2017. No prelo.

Data de submissão: 09/10/2019

Data de aceite: 23/12/2019

Data de publicação: 29/12/2019