



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE**

**ADRIANA FERREIRA COELHO LODI**

**EXPEDIÇÕES À DERIVA COM A PEGAGOGIA TEATRAL**  
**POR UMA PEDAGOGIA DA INVENÇÃO**

**BRASÍLIA**  
**2016**



**Universidade de Brasília**

INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

---

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ARTE APRESENTADA AOS  
PROFESSORES:**

Professor (a) Dr. (a). Roberta Kumasaka Matsumoto (VIS/UnB)  
**ORIENTADOR (A)**

Professor (a) Dr. (a). Fernando Antônio Pinheiro Villar de Queiroz (CEN/UnB)  
**MEMBRO INTERNO**

Professor (a) Dr. (a). Sulian Vieira Pacheco (CEN/UnB)  
**MEMBRO EXTERNO**

Vista e permitida a impressão  
Brasília, sexta-feira, junho 24, 2016.

Coordenação de Pós-Graduação do Departamento de Artes Visuais do  
Instituto de Artes / UnB.

**ADRIANA FERREIRA COELHO LODI**

**EXPEDIÇÕES À DERIVA COM A PEGAGOGIA TEATRAL  
POR UMA PEDAGOGIA DA INVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Arte.

Orientadora: Dra. Roberta Kumasaka Matsumoto – PPGArte/UnB.

**BRASÍLIA  
2016**

## AGRADECIMENTOS

À Roberta K. Matsumoto, minha orientadora, que acreditou em mim sem me conhecer e que com olhar sensível, inteligente e generoso me provocou e me apoiou em todos os momentos, me fazendo ver caminhos e possibilidades a serem percorridos. Sem a sua parceria esse trabalho não existiria. Viva a sua artistagem docente!

À minha família, querida pela paciência, estímulo e compreensão em todos os momentos. A minha prima Nina pela ajuda imediata com a tradução.

Aos amigos incentivadores desse processo Lúcia Andrade, pela insistência no momento em que eu não acreditava; À Luana Proença pelo diálogo crítico e apoio para os primeiros passos dessa jornada; Francis Wilker por acender uma luz em um momento de crise; e aos parceiros do nosso grupo de estudo durante o curso na UnB que com suas inquietações e questionamentos acionaram reflexões importantes ao longo do curso.

Aos professores Fernando Villar e Sulian Vieira, pela minuciosa banca de qualificação;

À todos os ex-alunos/atuentes/criadores das oficinas Teatrando 1, Leituras Dramáticas, Contação de Histórias, Teatrando Montagem e do Curso de Criação e Experimentação Cênica que constituíram um espaço tempo de aprendizagem inesquecível. Vocês deram sentido ao meu artistar docente. Em especial a Rodolfo Godoy pela escuta atenta e curiosa e a Lupe Leal pelo protagonismo e parceria na realização do Documentário poético que acompanha essa dissertação (link <https://www.youtube.com/watch?v=illbAnJm9aA> )

À Secretaria de Educação do Distrito Federal pelo afastamento remunerado, que permitiu um mergulho imprescindível para a realização dessa empreitada.

E por fim ao Espaço Cultural 508 Sul território de invenções e memórias, no qual me fiz enquanto professora.

Tudo que sei a cerca do método é que, quando não estou trabalhando penso às vezes que sei algo, mas, quando estou trabalhando está bem claro que não sei nada.

John Cage

## RESUMO

Esta dissertação parte do entendimento de uma cognição autopoietica para refletir sobre processos artístico pedagógicos em teatro desenvolvidos pela autora, entre os anos de 2001 à 2013, no âmbito do curso de experimentação e criação cênica, realizado no Espaço Cultural Renato Russo 508 Sul (Espaço 508) em Brasília-DF. Considera-se os sujeitos como seres que estão em infinita produção de si mesmos e que, na experiência que se dá pela afetação no encontro com o outro, o movimento de criação pode se potencializar. O objetivo do trabalho é refletir sobre a pedagogia teatral como uma pedagogia da invenção que tem como princípio perturbar, desestabilizar, inventar problemas, acompanhar e expor o agenciamento das adaptações criadas. Ao pensar o teatro contemporâneo e em suas diversas possibilidades estéticas, encontramos principalmente no teatro performativo descrito por Féral uma instância da invenção de problemas, da problematização do sujeito por ele mesmo no seu meio, no seu tempo com os seus e suas questões. Para tanto, serão apresentadas algumas noções que nortearam os processos artístico pedagógicos, como o estar presente no presente da ação, a improvisação a sensibilização e principalmente, que é na efetivação da experiência que a invenção do saber se dá. O referencial teórico é constituído pelo conceito de invenção cognitiva proposto por Kastrup o qual sustenta a elaboração de uma pedagogia da invenção; pelo conceito de experiência de Larrosa que reflete sobre uma educação a partir do par experiência/sentido; e ainda com a proposta de Corazza de uma *Artistagem Docente* que dialoga com os princípios de uma Performatividade da Educação que também é abordada por Schechner. Assim, é possível tecer uma rede para pensar em como uma pedagogia da invenção pode acoplar a ideia de performatividade da educação e vir a criar princípios que acionem uma ética do saber que extrapole a apreensão de conteúdos e de informações disponíveis, e que tenha como objetivos o prazer, o apaixonamento, a autonomia e a alteridade do aluno/atuante/criador na constituição do seu exercício de formação.

**Palavras-chave:** invenção; experiência; pedagogia teatral; performatividade; educação.

## ABSTRACT

This dissertation comes from the understanding of an autopoietic cognition to reflect on pedagogical artistic processes in theater developed by the author, between the years 2001 to 2013, within the experimentation and scenic creation course, held at the Espaço Cultural Renato Russo 508 Sul (Espaço 508 ) in Brasília-DF. It is considered the subjects as beings that are in infinite production themselves and that the movement of creation can be potentiated from the experience that comes from the affectation in the encounter with the other. The objective of this work is to reflect on the theater pedagogy as a pedagogy of the invention whose principle disrupt, destabilize, invent problems, monitor and to expose the agency of the adaptations created. Considering the contemporary theater and its many aesthetic possibilities, we mainly found in the performative theater described by Feral an instance the invention of problems, the problematization of the subject by himself in their environment, in his time with his problems and his issues. Therefore, it will be present some ideas that guided the pedagogical artistic processes, such as being present in the moment of the action, the improvisation, the awareness and especially, and it is on the realization of the experience that the invention of knowledge occurs. The theoretical frame is constituted by the concept of cognitive invention proposed by Kastrup which supports the development of a pedagogy of the invention; by the concept of experience from Larrosa that reflects on an education as of the pair experience / sense; and with the Corazza's proposal of an *Artistagem Docente* that dialogues with the principles of a Performativity of the Education which is also addressed by Schechner. Thus, it is possible to weave a network to think of on how the pedagogy of the invention can attach the idea of performativity of education and come to create principles that trigger an ethic of knowledge that goes beyond the seizure of content and information available, and has as its objectives pleasure, enchantment, the autonomy and the otherness of the student / actor/ creator in the constitution of their education exercise.

**Keywords:** invention; experience; theater pedagogy; performativity; education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 Praça central do Espaço 508 – vista da entrada da W3 sul já com as portas de entrada que dão para a W2 fechadas. 2016 Foto - Registro da autora. p. 18
- Figura 2 Vista aérea do Espaço 508 com a frente para a W3 sul. 2011 Foto - autor desconhecido. p. 23
- Figura 3 Teatro Galpão no Espaço 508 – espetáculo *De Carne Osso e Concreto* - 2008. Foto - Catarina Accioly. p. 55
- Figura 4 Praça central do Espaço 508 – ação performativa *Perdidos no Espaço* - 2005. Foto - Registro da autora. p. 61
- Figura 5 Praça central do Espaço 508 – ação performativa *Perdidos no Espaço* - 2005. Foto - Registro da autora. p. 61
- Figura 6 Sala Multiuso no Espaço 508 – exercício do olhar - 2012. Foto – registro da autora (da esq. para dir) Renata Soares, Carmem Mee e Carla Blanch Rodrigues. p. 64
- Figura 7 Sala Multiuso no Espaço 508 com vista da arquibancada - 2016. Foto - registro da autora. p. 96
- Figura 8 Sala Multiuso no Espaço 508 com vista do jardim - 2016. Foto - registro da autora. p. 96
- Figura 9 Sala Multiuso no Espaço 508 – espetáculo *Dormentes* - 2008. Foto – Anderson Brasil. p.101
- Figura 10 Sala Multiuso no Espaço 508 – espetáculo *Chuva de Peixe* - 2010. Foto – Alexandra Martins. p.142
- Figura 11 Sala Multiuso no Espaço 508 – espetáculo *Chuva de Peixe* - 2010. Foto – Alexandra Martins. p.143

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> Sobre a Invenção, a Experiência e a Aisthesis	p. 11
<b>CAPÍTULO 1</b> Educação, Teatro e Produção da Subjetividade	p. 37
1.1 A educação da atenção	p. 50
1.2 Pedagogia do ator e pedagogia teatral	p. 65
1.2.1 Uma experiência no ensino formal – CASEB	p. 70
1.2.2 Espaço 508 – um território de invenção	p. 76
1.2.3 Pedagogias acopladas	p. 84
1.3 O diretor-pedagogo é um professor artista	p. 91
<b>CAPÍTULO 2</b> A Experiência Estética e Ética na Sala de Trabalho no Espaço 508	p. 103
2.1 Anamnese e sensibilização – base como um	p. 113
2.1.1 Anamnese	p. 114
2.1.2 Sensibilização	p. 121
2.2. Vestígios de invenções	p. 125
2.2.1 Eu, corpo(s)	p. 127
2.2.2 Improvisação como invenção e autopoiese	p. 139
2.2.3 A efetivação da experiência por meio da lapidação: direção, produção e apresentação	p. 148
2.3. Performatividade e educação – performance e artistagem	p. 154
2.3.1 Experimentos de um teatro performativo como prática pedagógica	p. 162
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	p. 173
<b>REFERÊNCIAS</b>	p. 180
<b>ANEXOS</b>	
Anexo A - Histórico do Espaço 508	p. 186
Anexo B - Histórico das expedições à deriva – fotos e programas	p. 194
<b>APÊNDICE</b>	
Apêndice 1	p. 227
Apêndice 2 - Documentário poético (online)	
<a href="https://www.youtube.com/watch?v=illbAnJm9aA">https://www.youtube.com/watch?v=illbAnJm9aA</a>	
videoselfies na íntegra dos ex-alunos/atuantes/criadores (online)	
<a href="https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w">https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w</a>	

## INTRODUÇÃO

### Sobre a Invenção, a Experiência e a Aisthesis

Para começar a abordar o ponto de partida do texto, que viria a ser o que entendemos por uma pedagogia da invenção, é importante destacar a noção científica de cognição autopoietica cunhada pelos biólogos chilenos Humberto Maturana<sup>1</sup> e Francisco Varela<sup>2</sup>. Na década de 70, apoiados em trabalhos no campo da neurologia e imunologia, eles reinventam os estudos da cognição para as ciências humanas ao colocar em cena a gênese da realidade cognitiva dentro do funcionamento biológico estrutural como uma base de onde emergem sujeito e mundo.

A biologia definia os seres vivos como sistemas de tratamento de informação, como afirmam os autores, como “máquinas cibernéticas”. Se distanciando desse tipo de abordagem, Maturana e Varela propõem um entendimento de que os seres vivos estão em constante processo de produção de si, em incessante engendramento com a sua própria estrutura e criticam o pressuposto filosófico de que conhecer é o mesmo que representar, pois, no modelo representacional, sujeito e mundo são entes pré-existentes e a relação cognitiva se assenta na representação/recuperação de características do ambiente extrínsecas ao sujeito (1995, p. 85). Na abordagem enativa, conceito desenvolvido por Varela, que advém do verbo em inglês *to enact* – atuar/agir, o mundo não é

---

<sup>1</sup>Co-criador da Teoria da Autopoiese junto com Francisco Varela. Na década de 50 Maturana trabalhou com o pioneiro da epistemologia experimental Warren McCulloch, e desenvolveu vários trabalhos de ruptura na área de neurofisiologia da percepção. Publicou inúmeros artigos em revistas especializadas, explorando as implicações da teoria da autopoiese em áreas tão diversas quanto a terapia de família, a ciência política e a educação. É autor dos livros *Autopoiese e Cognição* e *A Árvore do Conhecimento* (ambos em parceria com Francisco Varela), *Origen de las Especies por Medio de la Deriva Natural* (em parceria com Jorge Mpodozis), *El Sentido de lo Humano*, *Emociones y Lenguaje en Educacion y Política*, *La Democracia como una Obra de Arte*, *Amor y Juego: Fundamentos Olvidados de lo Humano* (com Gerda Verden-Zoller), dentre outros. Desde o início dos anos 50 Maturana vem atuando como professor da Universidade do Chile, onde criou o Laboratório de Epistemologia Experimental, atualmente dirigido por seu ex-aluno e colaborador Jorge Mpodozis. Em 1995 Maturana foi premiado pela Academia de Ciências do Chile em reconhecimento ao conjunto de sua produção intelectual. Instituto de estudos avançados transdisciplinares-<https://www.ufmg.br/ieat/2011/09/humberto-maturana/>- Acessado em novembro de 2015.

<sup>2</sup> 1946-2001 - Neurobiólogo e filósofo chileno, Ph.D em biologia por Harvard (1970), investigador das neurociências e ciências cognitivas. Foi aluno e parceiro de H. Maturana e conhecido por introduzir o conceito de autopoiese. No campo da neurociência cognitiva, abriu vias exploratórias através do que denominou de neurofenomenologia, onde influenciou as bases do conhecimento biológico e da cognição, bem como a relação sincrônica entre a atividade neurológica do cérebro, a percepção e a consciência. Introduz com Maturana o termo autopoiese na biologia, termo este que se refere à autonomia dos seres vivos na geração de soluções específicas para a sua própria realidade. <http://www.infoamerica.org/teoria/varela1.htm> Acessado em novembro de 2015.

fixo nem dado anteriormente; é através dos atos e ações do sujeito que ele se constitui. A cognição aqui não se restringe a capacidade cerebral ela está encarnada no corpo, na estrutura do organismo. Logo, mudanças na estrutura<sup>3</sup> implicam mudanças das formas de ser e conhecer. Para os autores ser = fazer = conhecer (MATURANA e VARELA, 1995, p.89). E esse fazer, ou seja, essa ação, é sempre guiada pela percepção o que gera uma circularidade criadora da qual emerge o mundo que o sujeito experimenta.

Entrei em contato com o conceito desses autores a partir da obra *A invenção de si e do mundo* de Virginia Kastrup<sup>4</sup> (2007). Para a autora, cognição não é um simples processamento de informação como num sistema de input/output, no qual entram informações no sistema e este se prepara para efetuar respostas de acordo com as informações recebidas. A cognição para a autora, não impõe uma representação de um mundo prévio e não é processamento de informação. A cognição aqui, define-se como ação e confunde-se com o próprio viver, no qual sujeito e mundo estão co-engendrados. É no próprio conhecer que o sujeito cognocente é produzido, isto é corporificado. A autopoiese, autocriação, auto-posição, entende o ser vivo como ser cognitivo, produtor de sentido, que constitui a si e ao mundo a partir do acoplamento estrutural com o meio e com os outros (KASTRUP, 1995)<sup>5</sup>.

Autopoiese é uma função, ou seja, uma relação entre uma variável criação (tempo) e uma variável sobrevivência (espaço) [...]. Só

---

<sup>3</sup> Os autores definem estrutura enquanto componentes e relações constituintes e organizativas de uma unidade em particular. Por exemplo a célula, cuja membrana (fronteira), surge como resultado de uma rede de transformações dinâmicas (metabolismo) que, ao mesmo tempo que é produto das interações (acoplamentos) com o meio, é condição de possibilidade de existência dessa unidade particular. Essa fronteira não é linha que separa (dentro/fora), mas é elemento ativo constituinte, que justifica sua existência na interação - cessando a interação, cessa a existência (1995, p.87).

<sup>4</sup> Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ (1979), mestre em Psicologia pela UFRJ (1984), doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Realizou pós-doutorado no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Paris (2002) e Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Paris (2010). Atualmente é Professora Associada da UFRJ. Publica e dá pareceres nas revistas Psicologia e Sociedade, Revista do Departamento de Psicologia (UFF), Psicologia Ciência e Profissão, Psicologia em Estudo, Arquivos Brasileiros de Psicologia e Psicologia. Reflexão e Crítica, dentre outras. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: cognição, invenção, produção da subjetividade, aprendizagem, atenção, arte e deficiência visual.

<sup>5</sup> O artigo publicado pela autora em 1995 na Revista de Psicologia da Universidade Federal Fluminense – UFF - encontra-se disponível na internet sem paginação, apenas no Blog: <http://evolucaocriadora.blogspot.com.br/2010/01/autopoiese-e-subjetividade-virginia.html> acessado em dezembro de 2015.

sobrevive o sistema cujo movimento não destrói a organização autopoietica, ou seja, a condição de continuar auto-produtivo<sup>6</sup> (KASTRUP,1995,).

Essa definição de autopoiese, segundo Maturana e Varela (1987 e 1995), extrapola o humano já que é característica de todo ser vivo. Porém, no ser humano ela possibilitou o aparecimento do sistema nervoso e da linguagem.

Tomar consciência dos seres vivos como unidades autônomas é o que permite mostrar como sua autonomia, geralmente vista como algo misterioso e elusivo, se torna explícita quando indicamos que aquilo que os define como unidade é sua organização autopoietica (MATURANA e VARELA, 1995, p.88).

As estruturas celulares, apesar de possuírem uma membrana permeável, interagem com o meio também, via o que denomina-se por fechamento operacional. Isto é, tal membrana permite acoplamentos, que são modos de interação, que se estabelecem entre a estrutura do organismo e o meio. O acoplamento estabelecido produz variações na estrutura do organismo e variações na estrutura implicam mudanças na forma de ser e conhecer gerando novos acoplamentos bem como novas formas de ser e de estar no mundo. Porém como todo organismo busca uma estabilização no instante de novos acoplamentos muitas vezes acontecem colapsos, o que os autores denominam por “breakdown”<sup>7</sup> (perturbação), e que Kastrup vai denominar de problematização que coloca em xeque acoplamentos, estabilizações e modos de funcionar anteriores. Tal mecanismo coloca o sistema em constante processo autopoietico.

A cognição então, se faz com e no tempo da experiência, e esse tempo não é apenas o tempo que passa, cronológico, trata-se do tempo da criação, ou seja o tempo da duração, do estar sendo. É nesse tempo que ocorrem aprendizagens, transformações na forma de ser e conhecer a si e ao mundo. Aprendizagem aqui é compreendida como um processo autônomo de produção de um sujeito e de seu mundo de sentido (KASTRUP, 1999), diferente dos processos heterônomos que

---

<sup>6</sup> Auto-produtivo aqui está relacionado ao conceito de autopoiese = autocriação e não confundir com um sistema de produção de capital.

<sup>7</sup> A autora define aqui como “uma espécie de quebra ou rachadura na continuidade cognitiva. Quebra de continuidade que, paradoxalmente assegura o fluir da conduta. É o próprio Varela quem afirma: os *breakdowns* “são a fonte do lado autônomo e criativo da cognição viva” (1992, p.329). O breakdown faz parte do campo da experiência cognitiva, mas remete à um campo pré-subjetivo, que envolve uma rica dinâmica entre elementos da rede neural”(KASTRUP, 2007, p.150).

trabalham com ideias de informação e erros nos quais o meio informa e espera uma resposta satisfatória em relação àquilo que foi informado. No caso dos sistemas autônomos existe uma interação entre meio e sistema. O mundo fornece contexto com o qual o sistema comporá de modo a construir suas próprias regras, isto é, o sistema (organismo) está co-engendrado ao meio (ambientes específicos). E neste caso, diante de *respostas insatisfatórias*, não se fala em erro, mas em incompreensão (VARELA, 1989). Para a biologia do conhecimento, como afirma Kastrup:

O meio não preexiste como um espaço ou continente onde o organismo vai ter sua existência, mas é constituído pelo organismo como um ambiente de vida. Por outro lado, a estrutura do organismo resulta da história de seus acoplamentos estruturais com meios específicos (2009, p. 14).

Ao longo do texto esses conceitos serão revisitados no diálogo com a prática artístico pedagógica, que é objeto da pesquisa, e na qual prevalece o entendimento de que é na experiência que se dá pela afetação no encontro com o outro que o movimento de criação, de invenção cognitiva, pode se potencializar. Porém acredito que tenha sido fundamental a explicitação dessas noções para apresentar a abordagem desta dissertação.

Visto que o objetivo do trabalho é refletir sobre a pedagogia teatral como uma pedagogia da invenção - que tem como princípio perturbar, desestabilizar, inventar problemas, acompanhar e expor o agenciamento das adaptações criadas -, a abordagem da cognição inventiva e do conceito de enação abrem caminhos para que seja possível dialogar e refletir com e sobre os processos artísticos pedagógicos em teatro desenvolvidos por mim, entre os anos de 2001 à 2013, no âmbito do curso de experimentação e criação cênica, antes denominado Teatrando Montagem, realizado no Espaço Cultural Renato Russo 508 Sul<sup>8</sup> (Espaço 508) em Brasília-DF.

Além disso, é importante salientar que o desejo que direciona este texto para uma reflexão sobre uma possível pedagogia da invenção parte, antes de tudo,

---

<sup>8</sup> Segue em anexo A um histórico do Espaço Cultural Renato Russo 508 Sul com a proposta de suas bases pedagógicas que desde sua origem na década de 70, tinha como princípio ser um espaço aberto para a invenção.

de um entendimento de educação advindo de Jorge Larrosa Bondía<sup>9</sup> que tenta escapar das limitações políticas e tecnicistas que as dicotomias teoria/prática e ciência/técnica nos impõem, para pensar a educação a partir da experiência e do sentido. O encontro com a obra de Larrosa se deu pela primeira vez em 2008, quando de uma palestra proferida pelo pesquisador Matteo Bonfitto<sup>10</sup>, no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB). Durante a palestra Bonfitto citou e divulgou o artigo de Larrosa *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Tal artigo, bem como outros textos de Larrosa, passaram a nortear minha prática pedagógica e minhas reflexões sobre educação.

Segundo Larrosa “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2000, p. 21). A partir dos princípios de exterioridade, algo outro que está fora de mim; o princípio de alteridade, isto é, tem que existir outra coisa, ou outro diferente do meu eu para provocar a experiência; e o princípio de alienação, onde nada pode ter sido previamente apropriado ou apreendido por mim, o autor destaca a experiência como irreduzível. A partir dos princípios de reflexividade, o que acontece, acontece em mim; de subjetividade, o lugar que acontece também está em mim, e o de transformação, pois o sujeito exposto é suscetível e aberto à transformação, Larrosa apresenta a experiência como intransferível. E ainda a partir dos princípios de singularidade e de irrepetibilidade, entende que a experiência é sempre única, particular e tem a “repetição como diferença”, isto é, mesmo que pareça ser a mesma, a experiência é irrepetível (2011, p.6). Visto que, o sujeito da experiência já é outro, pois foi transformado.

---

<sup>9</sup> Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e em Filosofia, doutor em Pedagogia, realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris. É membro de conselhos de redação e comitês científicos de uma dezena de revistas internacionais. Trabalhou com artistas tanto das artes cênicas quanto das artes plásticas. É fundador e coordenador geral do Mais Diferenças, associação para a experimentação em educação e cultura inclusivas. Escreveu *Pedagogia Profana*, *Linguagem e educação* depois da *Babel* e *Tremores* entre outros (todos publicados no Brasil pela editora Autêntica).

<sup>10</sup> Doutor em *Drama and Theatre Studies* pela *University of London* em 2006, mestre em Artes pela Universidade de São Paulo –USP em 2001, é ator, diretor e pesquisador teatral. Publicou artigos sobre os processos de atuação e é autor de *O Ator-compositor* (Perspectiva, 2002) e *A cinética do invisível* (Perspectiva, 2009). Além do trabalho artístico apresentado no Brasil e no exterior, é Professor Livre-Docente do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Campinas. Tem vasta experiência na área de Artes, sobretudo no que diz respeito aos processos de atuação do ator-performer.

Esse entendimento sobre a experiência nos oferece uma matriz potente para pensar uma prática pedagógica que se ocupa do instante, do presente, da experiência que pode se efetivar no encontro entre sujeitos, no encontro entre sujeitos e meios, entre sujeitos e objetos, entre sujeitos e estéticas e porque não entre sujeitos e éticas, ou seja, nos acoplamentos inevitáveis que se dão nessas relações.

Por ser a experiência irreprodutível, irredutível e intransferível exige, para que algo se dê de fato, que alguma coisa que existe fora do sujeito o atravesse. E que ao atravessá-lo o transforme e o afete. Ainda, o autor nos provoca com a ideia de que, se “isso que me acontece”, se “isso que me passa”, me transforma, o sujeito é também o território de passagem, “a experiência não se faz, mas se padece” e aí encontramos o que Larrosa (2011) vai chamar de princípio da paixão.

Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece. A este segundo sentido do passar de “isso que me passa” poderíamos chamar de “princípio de paixão” (p.8).

Esse princípio, do padecer, do apaixonamento para a efetivação da experiência, serve de dispositivo para refletir sobre os acoplamentos inerentes às relações entre alunos, professores e o ambiente pedagógico. Tais padecimentos, isto é, o permitir-se passar pelo encontro pode configurar um estado permeável à invenção.

O autor privilegia os conceitos de paixão e de vontade, para restaurar um possível caminho do sujeito em direção a ele mesmo e ao mundo.

A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar (LARROSA, 2014, p. 29).

Pensar nessa paixão, nesses apaixonamentos possíveis, tão escassos hoje, ajuda a constituir esse sujeito da experiência sobre o qual o autor se debruça, que não é o sujeito da informação, da acumulação, ou o que visa as vantagens diárias

impostas por uma competição desenfreada. O sujeito da experiência é atravessado por outro tempo.

A velocidade imposta pela contemporaneidade é desumana, é incompreensível e impede o sujeito de estar presente no presente, o que dificulta qualquer experiência. Para que a experiência se efetue, é necessário tempo e espaço para que possam acontecer encontros consigo, com o outro e com as coisas do mundo; isto é dar continuidade aos processos de autocriação, autopoiese.

Esse modo de vida - apressado, desatento, automático, ininterrupto, desesperado para chegar a algum lugar - é reproduzido no ambiente pedagógico e nos faz questionar: o que acontece entre os sujeitos numa sala de aula? Entre todos os envolvidos? Acontece algo? E por que a insatisfação, a tristeza, a melancolia, a depressão se apoderam cada dia mais do ambiente escolar? Como Larrosa, nessa dissertação não se pretende solucionar ou apresentar uma fórmula salvadora para a educação, mas levantar questões que talvez possam promover um desejo, uma vontade de estar no mundo e nos mundos das salas de aula.

Partindo da premissa de Larrosa, que afirma que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática, vou (usu)fruir da trajetória que me transformou/a numa atriz-diretora-pedagoga, para compartilhar inquietações e apaixonamentos provocados pela pedagogia do ator e pela pedagogia teatral que em mim tem se estabelecido como pedagogias da invenção.



Figura 1 Praça central do Espaço 508 - vista da entrada da W3 sul já com as portas de entrada que dão para a W2 fechadas.  
Foto - Registro da autora

O Espaço 508 foi criado para ser um espaço não formal, de estímulo à formação e à renovação do ensino das artes e de interface com a realidade, por meio da experimentação de processos de criação. Ao longo do tempo, se tornou uma referência no Distrito Federal. Ele era, assim, o local apropriado para realizar essa aventura. Além do mais, aquele tinha sido o lugar do início da minha formação e do meu apaixonamento pelo teatro.

Tive a oportunidade de entrar em contato com o fazer teatral ainda menina, em 1983 numa oficina de teatro gratuita oferecida pelo professor Marco Antônio de Assis Esteves da antiga FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal no antigo Centro de Criatividade de Brasília, hoje Espaço Cultural Renato Russo – 508 Sul, Espaço 508. A ação artística e pedagógica desenvolvida ali, fazia parte do Projeto Pólo de Artes Cênicas mantido por uma parceria entre as Fundações Educacional e Cultural do Distrito Federal e tinha como objetivo despertar o gosto pelas Artes Cênicas. Eu fui fisgada. Depois dessa experiência, que dura desde então, queria apenas viver como gente de teatro. Conto essa breve história, pois

acredito que essa origem interfere diretamente na organização da minha subjetividade como experiência que se efetivou e que me permitiu/permite ser atriz/professora/diretora. Padeci/padeço pelo/com o fazer, pensar e viver teatro.

Segundo Larrosa:

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (2011, p. 6).

O teatro foi um *algo* que me afetou, que me tirou do lugar, que penetrou em diferentes instâncias da minha estrutura e alterou definitivamente a minha organização, a minha auto-organização, a minha autopoiese. Instaurou uma percepção entre reprodução e criação, arrebatou o meu olhar para a potência de estar num coletivo e provocou uma disponibilidade, antes tímida, para o encontro com o outro e com as coisas do mundo.

Desde essa *fisgada* inicial até a minha graduação em Interpretação Teatral com a obtenção do grau de bacharel pela Universidade de Brasília - UnB (1998), sempre estive às voltas com uma estética teatral que, na maioria das vezes, propunha uma investigação híbrida na qual o texto não era mais o centro estrutural e havia um desaparecimento das fronteiras com as outras linguagens como a música, a dança, o cinema, a performance, o circo, a filosofia, a literatura, a tecnologia. Não éramos mais intérpretes de um texto, mas atores/criadores de uma obra coletiva.

Havia uma interdependência quanto à relação forma e conteúdo. Ao longo da minha formação na UnB, tive encontros com Mestres inquietos<sup>11</sup> dispostos a criarem e inventarem procedimentos que pudessem ajudar a criar outros caminhos do fazer, onde desapareciam as fronteiras entre os saberes e as disciplinas. Éramos estimulados a inventar possibilidades. Uma formação provocadora e inquietante que salientava a importância de ser uma atriz/criadora.

---

<sup>11</sup> É importante ressaltar aqui alguns nomes que influenciaram diretamente na minha formação como artista e diretora pedagoga como Hugo Rodas, Fernando Villar, Lenora Lobo, Bidô Galvão, Luiz Mendonça e a intensa experiência com os projetos *O lugar da oralidade no teatro: narrativa/discurso* e *O lugar da oralidade no teatro: uma metodologia para a formação do ator*, vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, do qual participei como bolsista durante os anos de 1994 à 1997 sob as orientações de Sílvia Davini, Rita de Almeida Castro e Nenilda Leonardi respectivamente e nessa ordem.

Na minha formação, no Departamento de Artes Cênicas da UnB, havia sim, o estudo das teorias, da dramaturgia, da história e dos mestres teatrais estabelecidos, e, na maioria das vezes, identificávamos as inúmeras referências que cada trabalho abarcava, mas essa identificação não era o foco principal. O foco estava sempre na criação, que partia de uma investigação e criava espaço para inventar com autonomia e pôr a prova diante de colegas e professores. Havia um espaço de provocação direta para a criação e experimentação do corpo discente. Até, as vezes, éramos deixados durante algum tempo à deriva para aprender a inventar nossos caminhos e territórios e a solucionar e a acreditar em nossas próprias soluções, experimentando o sabor de nossos achados e equívocos.

Existia uma ênfase na prática como caminho para construir um sentido, um entendimento das possibilidades teatrais a partir do fazer. Havia um grande número de disciplinas de interpretação (8 de seis créditos, contando com o projeto final), disciplinas de corpo, movimento e expressão corporal (7 disciplinas de quatro créditos), além, a meu ver, do que se tornou o grande diferencial do curso: as disciplinas de encenação (5 disciplinas de seis créditos cada, além do projeto final).

Nessas disciplinas de encenação o enfoque era a criação. Colocar a mão na massa e fazer. Fazer de tudo. Construir o cenário, o figurino, dirigir, atuar, escrever, compor, experimentar o teatro do lado do avesso. Podíamos partir de textos, de ações físicas, de uma música, pintura, de nossas criações coletivas, de um exercício ou jogo proposto em sala de aula. O importante era que a criação fosse coletiva e que houvesse uma defesa das opções estéticas e dos caminhos escolhidos.

Os cursos de artes cênicas (Bacharelado e Licenciaturas) funcionavam, na época, num prédio de serviços gerais da universidade que comportava também o curso de artes plásticas e o de desenho industrial, tínhamos apenas uma sala de teatro<sup>12</sup>, a sala Saltimbancos. Essa deliciosa sala servia a todo o curso que, apesar

---

<sup>12</sup> Havia também uma sala de aula teórica com carteiras universitárias que também servia e o Núcleo de Dança que era um espaço destinado a atividades de extensão e ensaio de grupos mas que serviu durante anos como espaço para as aulas práticas do curso e ensaios extras de alunos e professores.

de pequeno em relação a hoje em dia, tinha número de alunos suficientes para ocupar no mínimo quatro outras salas como aquela.

Na impossibilidade de contar com espaços adequados, nos encontrávamos em corredores, áreas verdes em volta do prédio, banheiros, tipografias, subsolos, enfim qualquer lugar que estivesse disponível nos servia. E como servia! Naqueles espaços, todas as ideias ganhavam outros contornos outros entendimentos. As percepções da relação corpo/tempo/espaço se redimensionavam<sup>13</sup>.

Em 2000 comecei a exercitar profissionalmente o ofício de professora de teatro, como concursada da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). E, em 2001, tive a oportunidade de retornar ao Espaço 508, onde permaneci até o ano de 2013, no qual era responsável pelas oficinas e cursos permanentes de teatro. Em 2006 também pude concluir, após novo vestibular, a licenciatura em artes pela mesma UnB.

O Espaço 508 teve, desde a sua origem, a proposta de ser um local de experimentação e invenção. Se manteve fechado entre 1987 a 1994, para uma reforma sem fim e quando foi reaberto almejava ser local de liberdade de criação e permeável a diversidade de encontros entre subjetividades e linguagens<sup>14</sup>. Sua própria estrutura física estimulava essa ideia. O Espaço 508 fica localizado numa área central de Brasília, na superquadra modelo projetada por Lucio Costa<sup>15</sup>, que pensava as quadras como um sistema integrado de educação, cultura e lazer. Nessa quadra<sup>16</sup>, podemos encontrar, além do Espaço 508, a primeira escola-parque da cidade que, como as escolas-classe, fazia parte do conceito de

---

<sup>13</sup> Não há aqui nenhum interesse em fazer apologia da inadequação do espaço como motivação para a criação, longe disso. O interesse recai em demonstrar que mesmo sem as condições físicas ideais, se os professores estiverem motivados podem também motivar.

<sup>14</sup> Vale a pena ressaltar aqui, que em 2013, ano no qual foi encerrado o convênio entre as secretarias de educação e cultura do DF, o espaço voltou a ser fechado para reforma e encontra-se fechado até o momento, sem que o processo de reforma tenha sequer sido iniciado.

<sup>15</sup> Pioneiro da arquitetura modernista no Brasil, Lúcio Costa (1902-1998) ficou conhecido mundialmente pelo projeto urbanístico do Plano Piloto de Brasília. Após esse projeto, recebeu convites para coordenar vários planos urbanísticos no Brasil e no exterior. Segundo o site da Sociedade Casa de Lúcio Costa, o trabalho do arquiteto, especialmente entre os anos de 1930 e 1960, foi essencial para inserir a arquitetura como manifestação cultural do país e contribuir para a estruturação do movimento moderno no Brasil.

<http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/brasil50anos/not14.asp>

<sup>16</sup> Estamos denominando de quadra, o que hoje entende-se pelo quadrilátero histórico que compreende as Superquadras Sul 508, 308, 108, 507, 307, 107, 506, 306 e 106. Onde estão situados os locais citados e que mantém, de forma mais fidedigna, o projeto conceitual original de Lucio Costa.

educação de Anísio Teixeira<sup>17</sup>, um clube, denominado unidade de vizinhança, uma biblioteca, a igreja Nossa Senhora de Fátima, uma charmosa capela projetada por Oscar Niemayer<sup>18</sup> e com azulejos de Athos Bulcão<sup>19</sup>. A uma quadra antes dessa, também podemos encontrar o Cine Brasília, local de grande importância cultural para o país, já que recebe, desde 1965, o mais antigo e um dos mais importantes festivais de cinema do Brasil, o Festival de Brasília do Cinema Brasileiro. É nesse ambiente rico em arte e cultura que se encontra o Espaço 508. Além de estar ao lado de um ponto de ônibus e de uma estação de metrô, com várias escolas de ensino médio e fundamental nas redondezas. Seu pátio central, se assemelha a uma grande praça coberta no coração da cidade. Podemos encontrar os princípios do pensamento pedagógico e detalhes da proposta filosófica do Espaço 508 explicitados no documento que segue em anexo<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup>O conceito de Escola Classe e Escola Parque, foi cunhado por Anísio Teixeira (1900-1971) pedagogo anterior a Paulo Freire e primeiro reitor da UnB. Ele norteou a implantação da política educacional para a escola pública em Brasília. Até hoje, estas escolas primárias ainda são chamadas de "Escola Classe 108 sul" ou "Escola Parque 308 Sul", nome dado pelo pedagogo (Escolas Classes, onde os alunos teriam aulas teóricas normais das disciplinas comuns do currículo oficial e Escolas Parque onde os alunos teriam aulas de educação física e artes; no caso da escolar parque da 308 sul, com piscinas e oficinas próprias de artes; inclusive um teatro). Tive oportunidade de estudar em ambas as escolas citadas no exemplo, e acredito que a qualidade da educação que recebi entre os anos de 1979-1988, anos que estudei nas escolas públicas do DF, influenciaram diretamente meu interesse pedagógico.

<sup>18</sup>Arquiteto brasileiro (1907-2012) responsável pelo planejamento arquitetônico de vários prédios de Brasília, capital do Brasil. Possui mais de 600 projetos em todo o mundo. É um dos maiores representantes da arquitetura moderna da história. Tem como característica principal o uso do concreto armado para as suas construções, com seu estilo inconfundível. [http://www.e-biografias.net/oscar\\_niemeyer/](http://www.e-biografias.net/oscar_niemeyer/)

<sup>19</sup>(1918-2008) Artista plástico e escultor trabalha como assistente de Candido Portinari (1903-1962) na construção do painel de São Francisco de Assis, na Igreja da Pampulha, em Belo Horizonte. Entre 1948 e 1949, vive em Paris com bolsa de estudos concedida pelo governo francês. Desde 1957, quando se integra à Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), colabora em projetos do arquiteto Oscar Niemeyer. Realiza, entre outros, o projeto de painéis de azulejos e vitrais para a Igreja Nossa Senhora de Fátima e para o Palácio do Itamaraty, em Brasília, e relevos para o Memorial da América Latina, em São Paulo. Leciona na Universidade de Brasília (UnB), entre 1963 e 1965. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa431/oscar-niemeyer>

<sup>20</sup>Anexo A.



Figura 2 - Vista aérea do Espaço 508 com a frente para a W3 sul.  
Foto - 2011 - autor desconhecido

Os projetos artístico-pedagógicos em teatro, desenvolvidos no Espaço 508, eram oficinas e cursos gratuitos realizados a partir de um convênio firmado entre as Secretarias do Estado da Educação (SEDF) e da Cultura do Distrito Federal (SCDF). Como professora, me via na responsabilidade e com um desejo ainda maior que o anterior, de estabelecer um lugar de experimentação da linguagem cênica onde jovens e adultos pudessem vivenciar o fazer teatral. Como afirma Narciso Telles:

A prática educacional nos ensina que as experiências não se repetem. Cada lugar, cada grupo, cada pequeno conjunto de decisões propostas encaminham a experiência docente a ser única em seu momento, nas intensidades com que se abordam questões, na ordem ou no tempo disponível para a condição deste ou daquele trabalho. Irrepetível, como uma peça teatral, e igualmente em busca de um parâmetro de compreensão da sua prática e da objetivação dos seus resultados, o trabalho do professor de teatro precisa se deparar com algo que para ele é matéria-prima na exata medida em que faz da sua prática diária algo movediço e de difícil domínio, que é justamente o espaço que separa uma pessoa da outra; o encontro e a relação entre indivíduos. É claro que todo professor trabalha sobre a tênue linha que abriga a difícil possibilidade de entendimento entre pessoas, mas talvez o professor de teatro seja o único a lidar com as relações humanas na densidade com que o

faz, na abordagem e na reprodução dos seus processos, tratando-as como aspecto metodológico e como conteúdo simultaneamente, e muitas vezes sem discernir quando termina a matéria e quando se inicia o método de condução (2013 p. 8).

Tendo em vista uma abordagem pedagógica que contemplasse os aspectos apresentados por Telles, o projeto de oficinas e cursos de teatro do Espaço 508, ao longo de 13 anos, constituiu-se em processos de experimentação crítica e autônoma em sala de aula, um espaço de fomentação artístico cultural com foco no trabalho integrado de desenvolvimento cognitivo inventivo do aluno/atuante/criador. Tal projeto tinha como característica a suspensão da oposição entre teoria e prática e visava colaborar de forma ativa na formação de um senso crítico, estético e ético do indivíduo que procura o teatro como um modo de expressão. Era concebido como um lugar provocador de criação e não de cópia, de apreciação das artes cênicas; um lugar de contaminação com outros modos de expressão artística, de reflexão e atualização, de posicionamento crítico sobre o teatro que se está fazendo, como se está fazendo e porque se está fazendo.

Expedições à deriva que se estabeleciam sem modelo a ser seguido e que exigiam um estar presente no presente da ação, com atenção ao caminho no qual se estava caminhando. Os planejamentos eram percursos a serem inventados e reinventados pedagógica e criativamente num diálogo com as dezenas de alunos/atuantes/criadores participantes das oficinas. O foco era na *performance do ator*, onde o atuante é um autor criador na instância individual e/ou coletiva, e onde o público, parte fundamental do jogo, estava sempre presente ao longo do processo na voz dos próprios colegas de trabalho.

O trabalho artístico pedagógico desenvolvido no Espaço 508 entre os anos de 2001 à 2013 em teatro, com teatro, no teatro, foi constituído de estudo constante, de livre experimentação, com autonomia e sem preocupações conteudistas. Seu princípio era estimular a emancipação, a autonomia, a curiosidade e o desejo (apaixonamento) por meio da prática cênica, eliminando uma ideia de compartimentalização do conhecimento e constituindo um espaço que pudesse acolher a formação de uma comunidade teatral interessada na investigação da criação em teatro.

O projeto abarcava 3 níveis de oficinas: iniciação – Teatrando 1 e Teatrando férias (de 30 à 40 vagas); intermediárias – Contação de histórias e Leituras

dramáticas (de 20 à 30 vagas); e avançada Teatrando Montagem (de 15 à 20 vagas)<sup>21</sup>. As oficinas de iniciação e intermediárias tinham em média 20, 40, 60h/aulas por curso, divididas em 2 encontros por semana e as avançadas, que a partir de 2011 passaram a ser chamadas de Curso de Criação e Experimentação Cênica, tinham um ano de duração e carga horária aproximada de 540h/aulas com 3 encontros semanais de 5 horas de trabalho a cada dia.

Por se tratar de oficinas e cursos gratuitos de teatro, as turmas eram muito heterogêneas em diversos aspectos. No que diz respeito à idade, recebia alunos dos 13 aos 68 anos mas a média de idade da maioria era de 17 anos ; quanto à formação, haviam desde jovens cursando ainda o ensino fundamental e médio, passando por alguns estudantes dos cursos do Departamento de Artes Cênicas da UnB e da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, até alguns poucos profissionais de outras áreas. No que diz respeito às referências culturais e ao contato com teatro, alguns deles nunca tinham ido ao teatro, ou visto um espetáculo, mesmo de rua. Tal diversidade exigiu que fosse estabelecida uma seleção para o curso avançado com duração de uma semana, 15 horas/aula de encontros, com o objetivo de mapear um interesse ou uma motivação em comum em participar de um coletivo que tinha como foco o teatro.

Escrever sobre o passado é rastrear vestígios que escapuliram a fúria do tempo. Do tempo interno e externo, da memória e do sentimento da memória, de uma imagem que se grudou a um pequeno pedaço de texto que não se sabe dizer mais de onde veio. Vasculhar vestígios armazenados em diversos suportes como diários de bordo, e-mails, bilhetes, fitas VHS, mini DVs, HDs, celulares e outros meios mais, por si só já é uma arqueologia difícil de organizar. Mesmo que a grande maioria de todos os processos do Espaço 508 nunca tenham sido completamente registrados em imagem, os espetáculos finais sempre o foram. Ainda bem! E ao revê-los, encontro estruturas muitas vezes ingênuas, encontro falhas de captura e armazenamento e tudo parece um pouco desatualizado, gasto. Mas ao seguir com a expedição em busca das palavras, dos textos, fragmentos, poemas, haicais, músicas, contos, prosas, percebo que nada está gasto. Que não

---

<sup>21</sup> Apesar de estipular um número fixo de vagas sempre recebíamos um grupo muito maior, pois tendo em vista que os cursos eram gratuitos, muitos se inscreviam, mas não davam prosseguimento ao curso. Contávamos sempre com uma grande ausência já na primeira semana, definindo o número real de participantes. Chegamos a iniciar as aulas com 70 alunos na sala Multiuso.

pode estar desgastado porque foi invenção a partir de encontros, de acoplamentos. Encontros coletivos que possibilitaram invenções, emancipações em processos autônomos durante as “expedições”, deslocamentos espaço/temporais acoplados a uma ética do encontro. Ética esta que fazia valer a diferença, fazia valer a sinceridade do olhar da crítica e fazia valer a exigência de emancipação dos indivíduos nos seus processos de invenção.

Esses vestígios, que muitas vezes guiaram a arqueologia dessa escrita, são geralmente imprecisos, textos sem nomes sem datas, escondidos atrás de processos que se queriam coletivos desde sempre, desde sempre vinculados, indivíduos umbilicados. Quando os vínculos poéticos, estéticos e éticos são tecidos no coletivo nos tornamos mais que indivíduos, nos tornamos fluxos heterogêneos implicados. Nos acoplamos. Como nos diz Virginia Kastrup (2007):

O encontro de fluxos heterogêneos não resulta numa representação, mas na invenção de um si e de um mundo, sempre em transformação (p.216).

Inventar com outro, com outros, corpos diversos, biológicos, políticos, sociais, acoplar-se aos materiais disponíveis pode gerar, e gerava, intimidades e afetações raras. E é a isso que chamo transformação: perceber que saímos de um encontro diferentes de como entramos, que no dia a dia da prática pedagógica, como numa estrutura micro celular, sofremos, padecemos, resultamos outros mesmo sem querer. Como afirma Kastrup (2007), a partir da ideia de agenciamento de Deleuze e Guattari (1975),

O usuário e o instrumento formam uma máquina, no sentido em que há entre eles uma circulação de afecções e efeitos recíprocos, de fluxos em proximidade imediata, numa zona de indiscernibilidade, osmose e produção de diferença. Não se trata de relações sujeito-objeto: o conceito de agenciamento vem justamente oferecer uma saída para as dificuldades de pensar por meio das categorias modernas, dentre as quais se colocam as de sujeito e de objeto (p.216).

De fato, foi de extrema importância para a prática pedagógica aplicada no Espaço 508, compreender a cognição e o processo de aprendizagem como uma rede, um sistema complexo de relações que se multi-afetava e que se distanciam da linearidade progressiva e comparativa de avanço e desenvolvimento.

É claro que esse entendimento não existia nos primeiros anos de trabalho. No início havia medo de arriscar, medo de errar, de não fazer o que deveria ser

feito e comprometer a aprendizagem e a qualidade do ensino que tinha a responsabilidade de oferecer. Então, usufruía do que estava ao meu alcance, dispositivos de manipulação energética, expressões sisudas... . Eu queria impor a minha vontade, eu precisava fazer alguma coisa acontecer nem que fosse no grito ou na intimidação do olhar. Às vezes um olhar intimidador pode agredir mais que uma ação direta, é preciso refletir sobre isso, sobretudo quando ocupamos um lugar de poder, no caso o do professor.

E antes de mais nada, existia também uma grande inquietação de como *aplicar* o conhecimento que tinha. Pensava em como *eu* faria o *meu* trabalho. Em como *eu professora* deveria agir, o que deveria falar, como deveria desenvolver a *minha* aula. Demorei muitos anos, talvez mais do que o esperado por mim lá no início, uns 4 ou 5 anos, para descobrir que a aula não era *minha*, que eu não deveria *aplicar o conhecimento*, que o *meu trabalho* dependia de outros e que esses outros eram a coisa mais importante e o motivo real, a finalidade do meu trabalho. Essas conclusões podem parecer óbvias, mas não eram e acredito que não são para muitos ainda que se encontram em sala de aula. E apesar da minha crença de que esse entendimento já estava consolidado em mim, vejo hoje que não estava.

Aprender na experiência que é irrepetível, intransferível, irredutível e singular nos mostra que a aprendizagem não pode ser hierarquizada, nem padronizada. É preciso pensar na singularidade do entendimento, e poder assumir que não há apenas um sentido ou um entendimento. Que não é obrigatório copiar, repetir, se submeter ao entendimento de outrem quando este entendimento não faz o menor sentido para mim. E que sendo assim, existem sempre outros caminhos e territórios a serem explorados.

Ao esmiuçar filosoficamente a experiência, Larrosa orchestra uma sinfonia de questionamentos que nos atiram para longe das escolhas pedagógicas vigentes e descortinam uma possível crença de que estamos fazendo aquilo que acreditamos que estamos fazendo quando falamos em educar. Pois muitas vezes, toma-se o conceito de explicar, ou de instruir, por exemplo, a partir de um lugar de desigualdade, um lugar onde a *palavra do mestre* se impõe ao outro como a *verdade do saber* e ainda como algo que é dado, ofertado pelo mestre e não como

nos propõe Rancière (2005) em *O mestre ignorante numa igualdade de inteligências*.

Os amigos da igualdade não tem que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências (p.12).

Esse lugar pedagógico da emancipação que nos apresenta Rancière, consiste em repensar política, filosófica e economicamente as relações e o compartilhamento de saberes em qualquer ambiente escolar. Consiste em, como professores, deixar de pensar como *explicadores* e desejar a *compreensão* como uma meta a ser atingida — pois como afirma Rancière (2005) “sabemos que a explicação não é apenas o instrumento embrutecedor dos pedagogos, mas o próprio laço da ordem social” (p.162) — e passar a pensar de fato nas possibilidades que a invenção, a iniciativa de explorar e o risco de simplesmente *fazer as coisas juntos*, como propõe Larrosa, de se aventurar à deriva juntos, podem propiciar para essa emancipação do aprender.

Ao nos tornarmos professor de teatro, sabemos que é importante pensar a pedagogia teatral e seu contexto histórico, social e cultural. Pensá-la com suas possíveis redes de contato, suas referências estéticas, filosóficas e éticas. Pensar também seus sujeitos, seus meios, seus tempos e seus espaços.

Mas o que significa de fato pensar sobre uma pedagogia teatral? Refletir? Pensar o pensado? Ou o passado e aquilo que já está feito? Pensar é repensar em como organizar as informações disponíveis e realinhá-las numa estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão? E ainda reaplicá-las como lhe foi ensinado?

Larrosa afirma que pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Ao refletir sobre educação e sobre a relação pedagógica é importante abrir espaço para a invenção, pois, de outra forma, como daremos sentido ao que nos acontece diariamente nas salas de aula? Então, por que a insistência na repetição de metodologias e procedimentos que engessam o pensar em uma função utilitária? Isso sem falar nas avaliações que geralmente prospectam soluções e conclusões anteriormente planejadas. Se é assim, como querer chegar a lugares desconhecidos? Ou ainda, como inventar um pensamento?

Entendemos por inventar, a possibilidade de criar algo, de imaginar alguma coisa e poder materializá-la. Porém, como afirma Virgínia Kastrup, a função de criação não foi estudada dentro da psicologia como uma função que difere da inteligência, ao contrário, foi tida como utilitária e instrumental, encontrando-se à serviço da inteligência (2007, p.19). Tal entendimento reduz a criação à uma função de solução de problemas e não de invenção.

A cognição não é um relógio programado que caminha em círculos repetidamente durante uma determinada fase da vida. Ela se espalha durante toda a existência e produz bifurcações imprevisíveis a cada experiência. Podemos observar isso nas relações *entre* sujeitos, meios, matérias, materiais, tecnologias.

O vivo define-se por estes níveis ou dimensões – celular, metacelular e também social – que se entrelaçam assegurando a continuidade da autopoiese. É um sistema de múltiplas dimensões, ou um sistema de sistemas, no qual coexistem e interagem os níveis da célula, dos tecidos, dos órgãos, do organismo. Cada indivíduo é capaz de afetar e ser afetado por qualquer ponto da rede, ou seja, de gerar e sofrer perturbações (KASTRUP, 2007, p.142).

O devir criativo da cognição rege e é regido pelos afetos quando está aberto, suscetível e receptivo. E como acionar essa abertura e essa suscetibilidade? Pedagogicamente, falamos há muito tempo na resolução de problemas, em como é importante favorecer aos estudantes espaço e tempo para que eles achem as respostas, encontrem as saídas, e muitas vezes conseguimos resultados interessantes em algumas abordagens e exercícios. Porém, após repetir procedimentos que já deram certo, parece que eles param de *funcionar*, que não promovem mais o mesmo *efeito*. Perdem o elemento desconhecido, que promove certa surpresa e algumas vezes até deslumbramentos, mas para o jovem adolescente que vive hiper-estimulado pela realidade virtual, a repetição causa instantâneo desinteresse. Estamos em um tempo onde as respostas já estão prontas ao alcance de um click e estudar, pesquisar, parece apenas entrar na rede e recortar e colar as informações disponíveis, o que ocorre quase sempre sem nenhum desafio.

Quando entramos em contato com a obra de Virginia Kastrup, especialmente o livro *A invenção de si e do mundo - uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição* (2007), nos deparamos com a formulação de

uma psicologia da invenção cognitiva que pensa a disposição para a criação, para a invenção de problemas e não só de soluções.

Como afirma a autora, conhecer não limita-se a reconhecer ou a representar, somos originalmente ávidos por descobrir, por criar, e “criação não é solução de problemas, mas posição, invenção de problemas” (KASTRUP, 2007, p.29).

Pode-se conhecer no reconhecimento, mas não só nele. É na invenção de problemas que podemos ultrapassar os limites daquilo que já está estabelecido e elaborar outras ideias e caminhos de pensar. Se não, acabamos por apenas procurar respostas aos problemas repetidamente apresentados, como dizia mais acima.

A obra de Kastrup propõe uma redefinição da criação cognitiva como invenção, o que nos permite acreditar num pensar inventivo, não só diante de um problema a ser resolvido, mas entendendo a invenção como uma prática incessante, pois existe num fluxo temporal ininterrupto. A invenção é recomposição constante. Ela não se dá instantaneamente como uma iluminação, “a invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis” (2007, p. 27).

Ao articular esses princípios com a pedagogia do ator e com a pedagogia teatral, podemos encontrar uma rede potente para refletir sobre a emancipação, a autonomia e o posicionamento crítico que algumas ações e procedimentos das pedagogias podem nos trazer, uma vez que a efemeridade do fazer teatral aliado a sua incessante instância de criação, que se realiza nos encontros, e sua exigência de mergulho em fluxos performativos, também ininterruptos, nos propõe diariamente o território transdisciplinar de sua inventividade intrínseca.

A autora justifica a utilização do termo invenção a partir da aproximação das ideias da intuição defendidas por Henri Bergson em *O pensamento e o movente* (1934), diferenciando-as das ideias da inteligência, para distinguir dois tipos de clareza. Para Bergson as ideias da inteligência são funcionais e organizam o pensamento, enquanto as ideias da intuição, a princípio obscuras, iluminam tudo o que está a sua volta e “aclaram a si mesmas” (apud KASTRUP, 2007, p.31).

O autor denomina a intuição como “função metafísica do pensamento” e que, por ser fugaz e inapreensível, acaba por ser esquecida pela ciência. Para

Bergson, “a intuição é experiência integral pois é capaz de apreender o tempo, a duração” (2007, p.42), a qual seria o próprio modo de ser do real. Assim, “duração quer dizer invenção, criação de formas, elaboração contínua do inteiramente novo” (apud KASTRUP, 2007, p.44).

Em outro texto Kastrup nos traz também as transformações sofridas pela noção de autopoiese quando transposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari para pensar o problema da produção de subjetividade. Conjuntamente ao embasamento filosófico que dialoga com a ontologia do presente a partir de Bergson (acoplando suas noções de tempo e devir) e de criação de Deleuze (rizoma) a autora tece esse outro pensar possível para a cognição que auxilia nosso olhar reflexivo sobre a prática pedagógica teatral estudada no Espaço 508, que é objeto dessa dissertação.

É importante salientar que por se tratar de uma prática artístico pedagógica desenvolvida num espaço não formal de educação, esta prática obteve total autonomia e liberdade para pensar, dialogar e criar. O território onde nos encontrávamos era o território do sensível. E aqui me aproprio da definição de Lucia Santaella, na apresentação do livro *Aisthesis* de Maria Beatriz de Medeiros, que entende que para Medeiros “educar é sensibilizar para a *aisthesis*” (2005, p.11), palavra grega que significa a faculdade do sentir, a percepção pelos sentidos. Esse deixar-se contaminar pelas coisas do mundo e sentir, e sentir-se no mundo, do mundo, mundo, faz aflorar a intuição, potencializa a invenção e sentimentos delicados de pertencimento num tempo de existência comum, e que nesse caso, era dado no espaço coletivo. Um espaço que privilegiava um *fazer as coisas juntos*, um desbravar os territórios e os caminhos para percorrer esses territórios numa conversação coletiva.

A abordagem que Medeiros faz dos conceitos sobre arte e linguagem nos são caros pois apresentam uma ética da entrega e da disponibilidade, da *procura sem o encontrar*, das multiplicidades, da busca por *entre-ver* (2005) que acolhem a prática artístico pedagógica com a qual vamos dialogar bem como o entendimento de aprendizagem que guia este texto. Uma prática que exigia ouvir, ver, tocar, experimentar, interagir, explorar, penetrar, refletir, se expor, inventar e reinventar.

Ao investigar as referências da pedagogia teatral, encontramos diretores-pedagogos que, em sua maioria, construíram suas práticas a partir do território do

que denominavam de laboratório, local por princípio de experimentos e invenções. Podemos citar Constantin Stanislavsky, Vsevolod Meyerhold, Jacques Copeau, Jerzy Grotowski, Peter Brook, Eugênio Barba e Augusto Boal que carregou a prática do laboratório para a rua explorando territórios desconhecidos. Suas estéticas foram construídas, por quase todos, a partir de práticas pedagógicas performativas experimentais que estabeleciam também, um lugar da ética em seus coletivos de criação.

A partir dessa apresentação do objeto da pesquisa e de seus referenciais teóricos se faz necessário aqui rascunhar os nortes metodológicos que me guiam. Segundo Eduardo Passos<sup>22</sup> e Jonnny Alvarez<sup>23</sup>, no artigo *Cartografar é habitar um território existencial* publicado no livro *Pistas do método da cartografia – pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia:

Pesquisar é uma forma de cuidado quando se entende que a prática da investigação não pode ser determinada só pelo interesse do pesquisador, devendo considerar também o protagonismo do objeto. A investigação é cuidado ou cultivo de um território existencial no qual o pesquisador e o pesquisado se encontram (2014, p.144).

O lugar da aprendizagem e da invenção da prática artístico pedagógica aqui abordada é esse território relacional, existencial que entrelaça sujeito e objeto, no qual se consolidou encontros entre distintos sujeitos, mundos e coisas dos mundos.

Ao descrever, refletir, analisar, dialogar com os materiais-registros-memórias desses 13 anos de trabalho, percebi o quanto ainda estava intervindo. Essa cartografia do processo, redesenhou durante o tempo desse mestrado, não só a prática artístico pedagógica da qual trata, como a própria pesquisadora e o entendimento ético e político do próprio fazer. “Como toda cartografia, ela foi se fazendo ao mesmo tempo que certos afetos foram sendo revisitados (ou visitados

---

<sup>22</sup> Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense - UFF, autor de artigos, do livro *Políticas da Cognição* (Sulina, 2008) e organizador dos livros *Saúde e Loucura 6 – Subjetividade: questões contemporâneas* (Hucitec, 1997), *Clínica e Política: subjetividade e violação dos direitos humanos* (IFB/Tecorá, 2002) e *Pesquisa avaliativa em saúde mental. Desenho participativo e efeitos de narrativa* (Hucitec, 2008).

<sup>23</sup> Doutor em Psicologia (UFRJ) e professor adjunto do curso de Psicologia da UFF no Polo Universitário de Rio das Ostras. Realiza pesquisas na área de aprendizagem, experiência e corpo.

pela primeira vez)” (ROLNIK, 2014, p.26). Os sujeitos e objetos dessa abordagem estão umbilicados, fazem parte um do outro e estão assim porque assim foram constituídos e assim estão postos no mundo. A atriz, professora, diretora-pedagoga, pesquisadora e a prática artístico pedagógica abordada agem e falam simultaneamente, e nessa simultaneidade continuam incessantemente seus processos de transformação e aqui é necessário desestabilizar qualquer possível hierarquia entre essas vozes para estabelecer uma comunicação aberta, permeável e inventiva. Traçar uma transversal<sup>24</sup> como defende Eduardo Passos:

Traçar a transversal é, no que diz respeito aos modos de dizer, tomar a palavra em sua força de criação de outros sentidos, é afirmar o protagonismo de quem fala e a função performativa e autopoietica das práticas narrativas (2014, p.156).

Diante dessa percepção, que aclarou o meu entendimento sobre o(s) que(s) e o(s) quem(s) envolvidos nessa pesquisa, foi necessário encontrar um meio de incluir as outras vozes, transgredir a linearidade do discurso e plantar os outros pesquisadores, encarnados, sujeitos constituintes do objeto dessa pesquisa, os alunos/atores/criadores/autores que percorreram esses territórios comigo. Sendo assim, durante o primeiro semestre do mestrado, organizei um grupo por meio de uma rede social, na tentativa de agregar ex-alunos dos diferentes processos desde 2001.

Esse espaço virtual teve como ideia fundante constituir um lugar para troca de materiais, fotos, textos e memórias, estabelecendo-se como território de diálogo entre passado e presente, uma rede de troca coletiva e diversificada. Essa ferramenta metodológica se tornou muito importante para a pesquisa principalmente em sua última etapa quando lancei a questão: “Quando você pensa na experiência que teve na oficina Teatrando Montagem e/ ou no Curso de criação e experimentação cênica você destaca algo significativo que influenciou na sua formação? Em caso afirmativo, poderia eleger um fato, acontecimento, frase, imagem, palavra que expresse essa influência”. Foi solicitado que a resposta fosse enviada por meio de um videoselfie<sup>25</sup>, que seria introduzido nesta dissertação

---

<sup>24</sup> Eduardo Passos no mesmo artigo, apresenta que o conceito de transversalidade foi proposto por Guattari em 1964, servindo-lhe em junho de 1968 para pensar o que ocorrera em maio daquele ano contracultural.

<sup>25</sup> Essa ideia do videoselfie foi sugerida pelos ex-alunos Rodolfo Godoi, Lupe Leal e Marcelo Nêneve ao final da qualificação, na qual eles estavam presentes, quando expus a vontade de contar com a materialidade das vozes dos ex-alunos na construção deste texto.

como forma de dar corpo a essas vozes com as quais falo e que construíram no antes e no agora as reflexões, entendimentos e diálogos sobre essa prática.

Ao longo dos capítulos, algumas ações e práticas performativas serão citadas e descritas para expor algumas noções que constituíram e se constituíram com e nas práticas artístico pedagógicas da 508, como por exemplo o estado de atenção aberta, o estar presente no presente da ação, o matar o ego e administrar os medos, a importância do se expor, a disciplina coletiva. Enfim, processos de construção de uma rede de noções comuns indispensável para o trabalho coletivo, constituídas no instante da prática, no encontro com as ações performativas<sup>26</sup>, e que, ao atravessar os sujeitos, possibilitou instantes de invenções e criações de si mesmos, de coisas e de mundos.

Por vezes ao longo do texto irei reconstruir livremente a partir de minhas memórias algumas vozes, que por terem sido recorrentes nos processos do Espaço 508, se fixaram em mim e na prática artístico-pedagógica. Povoam essas memórias muitos questionamentos dos alunos/atuantes/criadores, suas impressões e expressões de entendimento, as dificuldades e os obstáculos enfrentados que geravam reflexões dos distintos grupos a partir da prática de determinados procedimentos.

Para reconstruir essa trajetória também irei dialogar com os registros contidos nos meus cadernos de aula, em alguns diários de ex-alunos/atuantes/criadores, relatos, e-mails, bilhetes, fotos, vídeos, trechos de aulas e trechos de espetáculos. Alternarei também ao longo do texto o pronome da voz que fala. Muitas vezes por se tratar de um entendimento e de uma percepção pessoal construída, utilizarei a abordagem na primeira pessoa do singular e outras vezes, nas quais o discurso é entendido como algo compartilhado por grupos, textos, professores(as), atrizes, atores, diretoras(es), instituições, utilizarei o pronome na primeira pessoa do plural.

---

<sup>26</sup> Priorizarei a utilização das expressões: ações e/ou práticas performativas, no lugar de jogos e/ou exercícios, por acreditar e tratar os materiais de provocação para invenção cênica como instâncias abertas e permeáveis onde possíveis “regras” e/ou “delimitações”, ou ainda, entendimentos de início, meio e fim (entendimentos de tempo e espaço), encontram-se sem fronteiras. Isto é, encontram-se em movimento permanente, sem intenção de fixação, podendo ser revertidos, reconduzidos, recriados, redimensionados, reinventados, no e com o contato e nas relações entre ações e/ou práticas performativas, os alunos/atores/criadores e as coisas do mundo.

Ainda, ao longo dos capítulos adotei grafias distintas ao incorporar as vozes desses alunos/atuantes/criadores com os quais se deu o encontro permitindo a efetivação da experiência, de minha transformação, criação de mim mesma, que tento materializar nesta dissertação.

Esta dissertação está dividida em dois capítulos. No primeiro, será estabelecido o entendimento sobre educação e teatro, que nortearam as práticas artístico pedagógicas aplicadas no Espaço 508. O entendimento de uma educação do sensível, da diferença e que não pensa em nivelamentos hierárquicos entre saberes. Um processo que usufrui do aspecto performativo da educação (SCHECHNER, 2002), que é multireferencial, isto é, antropológico, filosófico, estético, linguístico, ético, e cujo caráter é variável, permeável e investigativo.

Para dialogar sobre a instância da pedagogia teatral e de uma pedagogia do ator, elegemos Gilberto Icle, ator, diretor-pedagogo e pesquisador, que em sua obra *Pedagogia teatral como cuidado de si* (2009), investiga e analisa a pedagogia teatral e a pedagogia do ator a partir do conceito filosófico de cuidar de si, desenvolvendo acoplamentos potentes entre discurso, verdade, ética, cultura, estética, dentre outras noções que nos serão caras. Serão apresentados, com seu suporte, as diferenças de procedimentos e abordagens feitas durante os cursos e oficinas de teatro do Espaço 508, dessas duas pedagogias que se confundem, do ator e teatral.

Assim, será analisada a interface entre criação e pedagogia, que se estabelece aqui, a partir de uma poética da experiência, isto é, das relações diretas entre a minha trajetória pessoal e profissional, como diretora, atriz e professora, que nortearam as escolhas éticas e estéticas implicadas em diversas pedagogias do ator e teatrais com as quais convivi, e que embasaram as práticas artístico-pedagógicas dos processos no Espaço 508.

No segundo capítulo, serão abordados os princípios das experiências estéticas que guiaram os procedimentos artístico pedagógicos na sala de trabalho. Será apresentado o perfil dos sujeitos que participavam desses processos, seus desejos, objetivos e referências, além dos conceitos éticos que estavam presentes diariamente e que nortearam toda a prática estudada. Por fim, um pequeno diálogo sobre proposições para invenções: estar e manter-se aberto para criar, onde o professor provocador deveria ser o primeiro a estar disponível para a sua cognição

inventiva e perceber o caráter multissensorial da cognição; e, conseqüentemente, o sentir se articulando com o refletir e com o agir. Serão esmiuçadas as noções desenvolvidas ao longo dos treze anos de trabalho no Espaço 508, e que foram resultado e parte integrante dos encontros com e nos coletivos que se formavam. Tais encontros eram guiados por um dos princípios fundamentais que me formou enquanto atriz, que é o de estar presente no presente da ação e que serviu também de matriz para pensar a presença em cena e os processos de criação.

Ainda, ao final do capítulo, procuro dialogar com os conceitos de performatividade da educação (CORAZZA; PINEAU), para refletir sobre uma possível pedagogia da invenção. Sua instância essencial de estar sendo tecida no próprio instante do encontro. Fundamentar uma prática pedagógica, nesse princípio, principalmente uma prática vinculada a um fazer estético, é entender que o *organismo* se forma e se transforma infinitamente, que está em devir constante, inventando-se e reinventando-se no mundo bem como o mundo no qual está.

## CAPÍTULO 1 Educação, Teatro e Produção da Subjetividade

A educação no Brasil, apesar das inúmeras reformas e discussões pedagógicas recentes, continua sendo direcionada para a competição e o mercado. O entendimento de educação parece ser, quase que integralmente, apesar das boas intenções dos sujeitos envolvidos (estado, instituições de ensino, sociedade), norteado por um neoliberalismo mundial que dita as regras e estabelece padrões homogêneos de desejos, comportamentos e posicionamentos políticos diante das coisas do mundo.

Segundo Pierre Bourdieu<sup>27</sup>, em seu artigo sobre o neoliberalismo:

O mundo econômico é realmente, como pretende o discurso dominante, uma ordem pura e perfeita, desenvolvendo implacavelmente a lógica das suas consequências previsíveis, e disposto a reprimir todas as transgressões, através das sanções que inflige, seja de forma automática, seja – mais excepcionalmente – por intermédio dos seus braços armados, o FMI<sup>28</sup> ou a OCDE<sup>29</sup>, e das políticas que estes impõem: redução do custo da mão-de-obra, restrição das despesas públicas e flexibilização do mercado de trabalho? E se isto não fosse, na realidade, mais do que o colocar em prática uma utopia, o neoliberalismo, assim convertida em programa político, mas uma utopia que, com a ajuda da teoria econômica de que se reclama, se toma por uma descrição científica do real?

Essa perspectiva, na qual Bourdieu delinea o neoliberalismo, nos permite entender que o mundo econômico, com sua política de restrição das despesas públicas, voltado para a obtenção de benefícios e lucro individual a curto prazo, enxerga os coletivos sociais como obstáculos, deforma os sentido de formação e de rede social e impõe uma debilitação das solidariedades coletivas. E essa perspectiva se encontra direta ou indiretamente, na regência das ações políticas que deliberam sobre o ensino no país.

---

<sup>27</sup>O professor e sociólogo francês Pierre Bourdieu escreveu em maio de 1998 (quatro anos antes de sua morte) para o jornal *Le Monde Diplomatique*, França, o artigo *A Essência do Neoliberalismo*. A idéia central é a de que o chamado Neoliberalismo é um projeto político que visa principalmente destruir as coletividades e reduzir a noção de racionalidade à racionalidade individual. <http://www.pucsp.br/margem/m8pb.htm> Acessado em dezembro de 2016.

<sup>28</sup>FMI – Fundo Monetário Internacional é uma organização internacional com o objetivo de regular e atuar diretamente no funcionamento do sistema financeiro mundial. Fundado em 1944, possui mais de 187 países como seus aliados. Sua sede fica em Washington, D.C. (Estados Unidos da América).

<sup>29</sup>OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, fundada em 1960 é uma organização de cooperação internacional composta por 34 países. Sua sede fica na cidade de Paris (França).

Desde a educação das séries iniciais, encontra-se um foco cada vez maior na quantidade de informação a ser vertida sobre os estudantes. Mesmo diante de várias correntes pedagógicas reformadoras, como a Escola Nova<sup>30</sup> e a Pedagogia da Diferença<sup>31</sup> por exemplo, o que encontramos em grande parte das escolas brasileiras na realidade, é uma educação funcional, utilitária e normatizadora, que parece ainda seguir os modelos implementados a partir do iluminismo que objetivava um progresso burguês, que propunha um educar para o trabalho, para as funções específicas que cada sujeito teria que desenvolver, com o intuito de fazer funcionar os novos sistemas de mercado que se estabeleciam. Tal educação baseava-se nas idéias de separação da mente e do corpo, numa concepção estritamente racionalista do homem e do mundo e na fragmentação do sujeito, a qual faz desaparecer suas subjetividades por meio da homogeneização e da hierarquização do conhecimento e dos processos de aprendizagem.

Segundo Kastrup:

O conceito de subjetividade é indissociável da idéia de produção. Produção de formas de sensibilidade, de pensamento, de desejo, de ação. Produção de modos de relação consigo mesmo e com o mundo. A subjetividade não é um dado, um ponto fixo, uma origem. O sujeito não explica nada enquanto não tiver sua constituição explicada com base num campo de produção de subjetividade (2007, p.204).

Colocamos o problema da educação a partir do campo da produção de subjetividade (Guattari; Rolnik, 1986), que é o *campo dos processos a partir dos quais o sujeito se constitui*. Territórios nos quais os objetos também são

---

<sup>30</sup> Movimento de renovação do ensino, na primeira metade do século XX. Seu grande expoente na América do Norte foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859/1952) para quem a educação é uma necessidade social e a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. A educação aqui tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro da vida. Para ele, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades. De acordo com o ideário da escola nova, quando falamos de direitos iguais perante a lei, devemos estar aludindo a direitos de oportunidades iguais perante a lei.

<sup>31</sup> É uma pedagogia que advoga uma *política cultural* que leve em consideração as dimensões raciais, de gênero e classe, na qual os professores atuem como *intelectuais públicos transformadores*, isto é, indivíduos que assumem os riscos de uma *práxis* voltada para a democracia e justiça social, que procuram se amparar em princípios éticos, solidários e na busca da coerência entre discurso e ação. A *Pedagogia Crítica (diferença)*, não constitui um corpo homogêneo de autores e idéias. “É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus *objetivos*: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes”. (MCLAREN, 1997, p.192) Embora vinculada à obra de educadores ingleses e americanos, a *Pedagogia Crítica* é fortemente influenciada pela *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire. Em [http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc\\_critica.htm](http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc_critica.htm) acessado em março de 2016.

constituídos. Uma rede de limites indefinidos, em constante processo de transformação de si mesma (KASTRUP, 2007, p.205). Sendo assim, não se trata aqui, de um indivíduo, ou da experiência de um indivíduo, pois a subjetividade está relacionada a todos os componentes da rede: sujeitos, objetos, instituições, tecnologias e meios coletivos dos mais diversos.

Assim, quando refletimos sobre essas instâncias que determinam os encaminhamentos que gerenciam as políticas da educação hoje, percebemos uma boa vontade nos discursos, mas que encontram dificuldade de se efetivarem nas ações tendo em vista que os sujeitos prosseguem em processos de escolarização, de alunização, de professorização distanciando-se da emancipação e trabalhando, mesmo que sem perceber, com processos normatizantes de disciplinamento.

É preciso inventar formas de desescolarizar os alunos, de desalunizá-los, e de desescolarizarmos a nós mesmos, nos desprofessorizarmos, para podermos pôr em jogo, eles e nós, outras relações com a linguagem, com o mundo e com nós mesmos (LARROSA, 2015, p.135).

Segundo Larrosa, é preciso para isso, reencontrar a maneira de ser no mundo, mas um ser no mundo encarnado. O que significa poder afetar-se, corporalmente afetar-se diretamente com as coisas e com os seres. Reaprender a linguagem, as palavras, os modos de expressão do ser. Abandonar, principalmente enquanto professores e provocadores, o protagonismo dos papéis que diariamente executamos, para nos colocar em caminhos nos quais possa haver espaço para o pensamento e para as ressignificações e invenções de mundos. Principalmente, no nosso caso, para poder lidar com a deteriorada imposição imagética da educação pública no Brasil.

Pois, quando pensamos em educação pública básica na sociedade brasileira que imagens nos vem a mente? Na maioria das vezes, surgem as imagens que aparecem nos noticiários das grandes emissoras de rádio e TV do país: escolas gradeadas, depredadas, sem estrutura funcional mínima, com um número cada vez maior de estudantes em sala, professores insatisfeitos e mau remunerados, relatos de violência e tráfico de drogas dentro do ambiente escolar. E, levando em consideração que no Brasil a ação da mídia é contundente na formação do senso crítico, estético e ético da sociedade, podemos vislumbrar que

esse é o quadro estabelecido por esses inegáveis monopólios da comunicação de massa.

Esse excesso de abordagens negativas frustra os esforços de professores que procuram cotidianamente, desenvolver em sala de aula outros lados da realidade, enquanto lidam com a baixa estima dos alunos, com um total desinteresse e desapaixonamento por aquilo que poderia ser motivo de euforia e encantamento, a própria educação em si.

Além disso, lidam também com uma grande evasão escolar, principalmente nos jovens adolescentes. E ainda, mesmo no início da formação, quando o estado tenta garantir a permanência da criança na escola por meio de programas como, por exemplo, o Bolsa Família<sup>32</sup>, encontramos um distanciamento devido à adoção de abordagens e metodologias que ainda não avançaram em consonância com o mundo tecnológico que se encontra fora da escola, e com esses outros entendimentos dos processos cognitivos que apresentamos na introdução.

É importante notar que as tecnologias disponíveis constroem um sistema de rede que permite, além do acesso e da troca de informações e de comunicação, espaços de criação e de invenção por meio das ferramentas tecnológicas disponíveis e uma percepção da infinita diferença entre os seres e as coisas do mundo. Um saber que viaja numa velocidade imediata e que pode interferir e intervir no coletivo global transformando e produzindo ações políticas e estéticas gerando o que Pierré Lévy<sup>33</sup> vai chamar de “coletivo pensante homens-coisas”. Pois, o usuário ligado à livre Internet compartilha um saber local e particular que constrói uma rede de saberes coletivos e globais. A partir de Lévy, Kastrup reflete sobre “como o ambiente técnico em que vivemos é capaz de retroagir sobre a cognição e fazer, de suas formas, híbridos de natureza e artifício”(2007, p. 209). E prossegue:

Ou seja, como os instrumentos penetram nosso modo concreto de conhecer, alterando seu regime de funcionamento e embaralhando

---

<sup>32</sup> O Bolsa família é um programa do Governo Federal que consiste na remuneração para as famílias de baixa renda que comprovem a matrícula e a assiduidade de seus filhos na escola pública.

<sup>33</sup> Filósofo francês da cultura virtual contemporânea. Suas pesquisas se concentraram especialmente na área da cibernética e da inteligência artificial. Nos anos 80 ele passou a lecionar na Universidade de Quebec, em Montreal, no Canadá. Suas aulas giravam em torno da função dos computadores no mecanismo da comunicação. Publicou entre outros *As tecnologias da inteligência* (1990), *O que é o virtual?* (1995), *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço* (2000).

as fronteiras entre a cognição individual e a coletiva. (KASTRUP, 2007, p.209).

Quando nos relacionamos com as coisas do mundo, Nos relacionamos com fluxos heterogêneos, técnicos, biológicos, sociais, estéticos, culturais, políticos, e nessas relações híbridas, ocorrem afetações recíprocas que promovem zonas de indiscernibilidade e produção de diferença, na qual expandimos nossas possibilidades de invenção de nós mesmos e do mundo que criamos. É possível assim, reinventarmo-nos e ao mundo de maneira inédita e em constante reorganização indefinida e indefinidamente.

Se é assim, não faz muito sentido que o educador continue se posicionando como um canal de acesso, como um distribuidor de dados e fatos esquivando-se de viabilizar espaços para a reflexão e para a crítica do ser e estar no mundo; esquivando-se de estimular os processos de aprender a aprender; esquivando-se de provocar a reflexão e o encontro dos estudantes com suas aspirações individuais e os interesses coletivos do espaço/escola onde atua. Enfim, esquivando-se de pensar em sua prática pedagógica e tendo como princípio apenas o *aperfeiçoamento da instrução* como aponta Rancière:

O aperfeiçoamento da instrução é, assim, antes de tudo o aperfeiçoamento das *coleiras*, ou, antes, o aperfeiçoamento da representação da utilidade das coleiras. A revolução pedagógica permanente torna-se o regime normal, pelo qual a instituição explicadora se racionaliza, se justifica – assegurando, ao mesmo tempo, a perenidade do princípio e das instituições do Velho (2005, p.168).

Ao mesmo tempo, temos notícias, em muito menor quantidade e com menos repercussão, pelos mesmos veículos de comunicação de massa, e na maior parte das vezes pelos sistemas alternativos de comunicação na Internet, de iniciativas, públicas e privadas de sucesso, realizadas em diversas comunidades dentro e fora das grandes cidades, como, por exemplo: a orquestra de rabecas no interior do estado de Pernambuco<sup>34</sup>; a escola de Paraty<sup>35</sup> no Rio de Janeiro e o

---

<sup>34</sup> Em maio de 2015 em Bom Jesus, cidade à 600 km de Teresina – Piauí foi criada a Escola de Rabecas de Bom Jesus. A cidade, que este ano fez a 8ª. Edição do Festival de Rabecas, abriga o projeto que conta com o apoio do Governo do Estado por meio da Secretaria Estadual de Cultura. O projeto, que hoje atende 1 turma de 20 adolescentes da rede pública de ensino, visa ser ampliado. Os alunos frequentam as aulas nos finais de semana numa escola pública, e lá os estudantes, sob a orientação Stayllon Rodrigues, professor e violinista da Orquestra Sinfônica de Teresina, aprendem a tocar e a construir o seu próprio instrumento.

projeto Âncora<sup>36</sup> em Cotia - São Paulo, que têm sido bem sucedidas ao destituir a hierarquia existente entre as disciplinas. Isso, só para citar três de mais de uma centena de ações que demonstram que é possível lançar mão de outras estratégias que fujam da repetição de modelos ultrapassados de ensino. O grande diferencial dessas práticas talvez esteja na abertura e permeabilidade em não fixar e/ou impor uma metodologia rígida, um modelo pedagógico a ser copiado permitindo que seja no encontro entre os diversos sujeitos envolvidos que emergja as condições e os caminhos a serem percorridos.

Em 1996, com a publicação da Lei Federal nº 9.394, foi implantada a obrigatoriedade do ensino das artes no Brasil, o que gerou grande alvoroço por parte dos professores de artes que finalmente viam a importância da sua atividade ser reconhecida pelo estado. Em seguida, em 1998, o governo lança os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais que é uma complementação à Lei e que tinha por objetivo normatizar o conteúdo de cada disciplina dando aos educandos, segundo o MEC “o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania”. O que a princípio não era obrigatório, mas um

---

<sup>35</sup> Há mais de um ano foi inaugurada a Escola Comunitária Cirandas em Paraty – RJ com apenas cinquenta alunos, mas com o desejo de expandir, a escola que é particular separa 50% das vagas para bolsistas. *A proposta inovadora, que enfatiza a diversidade de ideias, de conhecimento e de pessoas*, apresenta uma escola sem matérias, sem provas, sem séries e até sem sinal de recreio. Os alunos chegam às 8h da manhã e participam de rodas de cantos e poemas além do Tai Chi Chuan para despertar o corpo. Depois são encaminhados ou para a sala de alfabetização ou para a de projetos. Lá os professores escutam as crianças e os conteúdos são pensados a partir dos interesses dos grupos. Esses grupos são divididos por maturidade, interesse em projetos ou afinidade de conhecimento. “Construímos, junto com a comunidade escolar, uma escola que carrega os valores fundamentais para a formação integral do ser humano: amor pela natureza e sentimento de pertencimento à mesma; amor por si e pelo outro; flexibilidade; autonomia e criatividade”(em entrevista dada ao site do Centro de Referência de Educação Integral em <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-comunitaria-cirandas-dialogo-como-base-para-diversidade/>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

<sup>36</sup> O projeto atende famílias de Cotia, além de Carapicuíba, Embu das Artes, Osasco e São Paulo, e atua na áreas da assistência social e educação. O projeto da escola é tido como espaço de humanização no qual a criança é convidada a vivenciar os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. A escola é um local que propicia oportunidades para desenvolvimento de habilidades sociais, críticas e da autonomia. Para eles, cada criança é um indivíduo único e deve ser tratado como tal. E não lhes interessam as padronizações escolares convencionais de idade, séries, gênero. O que importa são os interesses do educando, suas necessidades, descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura. Visam um ideal de educação: aprender sem paredes, no convívio com os outros. O Projeto Âncora implode a tradicional relação hierárquica entre mestre e discípulo. Lá o aprender se faz junto, na troca de experiências, de ideias, de gostos e de sonhos. Têm como meta o desenvolvimento da autonomia - a do educando e a dos educadores. <http://www.projetoancora.org.br/escola.php?lang=port>

norteador, transformou-se num manual a ser aplicado criteriosamente pelos professores.

É fundamental a importância dos PCNs, entretanto sua utilização precisa ser orientada, pois em cada área de artes por exemplo, e em cada nível da educação básica, há uma infinidade de conteúdos que precisam ser entendidos como opções de abordagens para a escolha de cada professor, ou grupo de professores. O conteúdo está descrito para ser desenvolvido de maneira criativa, transversal e transdisciplinar.

Apesar dessa diretriz, nota-se que nas escolas brasilienses<sup>37</sup>, quando se trata de abarcar o ensino de teatro, infelizmente, a grande maioria, opta por uma abordagem conteúdista com foco principalmente na história do teatro, seus autores e suas peças. Nota-se ainda que o professor de artes, não só o de teatro, entra na sala de aula uma vez por semana e dispõe de apenas 50 minutos para desenvolver as habilidades propostas pelos PCNs. Professores que ministram suas aulas de história do teatro concentrando-se no extenso conteúdo de uma história do teatro no mundo ocidental de mais de 2400 anos. Conteúdos estes que como outros tantos, desaparecerão após as avaliações. Avaliações estas que privilegiam a múltipla escolha ou, ainda, os trabalhos de cópias da internet feito sem nenhuma preocupação com a apropriação indébita da autoria, abrindo pouco ou nenhum espaço para a reflexão sobre o ser e o estar no mundo.

A grande maioria das ações teatrais lidam diretamente com algumas questões que foram colocadas acima. Como a necessidade de percepção dos hábitos, ou adestramentos sociais, como a abertura ao contato e à exposição, como a atenção aberta aos estados de presença, para poder estar em cena atuando e criando, como olhar para o outro e para si, o que permite abrir espaço para investigar e respeitar as diferenças.

Observar e perceber a si mesmo e o que está em volta, é um exercício para a abertura e para as desnormalizações. Um exercício de atenção às diferenças, às estruturas, aos detalhes e ao estar presente no mundo. Reconectar-se a si mesmo, sem nenhum outro objetivo que não seja perceber, posto que, o tempo todo na vida

---

<sup>37</sup> No Distrito Federal a manutenção do ensino de artes nas escolas de ensino médio é pautada principalmente pela cobrança dessa área de conhecimento pelo PAS – Programa de avaliação seriada que é a modalidade de acesso ao ensino superior que surgiu por iniciativa da Universidade de Brasília - UnB, abrindo para o estudante do Ensino Médio as portas da Universidade de forma gradual e progressiva.

cotidiana, nos deslocamos com uma atenção superficial que nos desliga de nós mesmos e do que acontece a nossa volta. Estamos no modo automático da vida quando, por exemplo, entramos no carro e dirigimos de volta do trabalho para casa e, quando nos damos conta, chegamos sem ter a menor idéia do caminho que fizemos. Estávamos ausentes do instante, sendo conduzidos pelo hábito, ausentes de nós mesmos. O teatro pode possibilitar a ampliação da percepção do estar no aqui e agora, nesse instante de vida no qual a experiência pode ser realizada, na qual a aprendizagem pode ser efetivada, instante no qual pode-se ser afetado pelo outro e pelo mundo, por meio de ações performativas que estimulem a prática da presença.

Mas ao invés disso, professores de teatro, na melhor das intenções, aplicam seguidamente exercícios e jogos organizados por Augusto Boal<sup>38</sup> e por Viola Spolim<sup>39</sup>, por exemplo, (como proposto nos PCNs) e ficam completamente desmotivados por não alcançarem os resultados esperados e se questionam: *O que deu errado? Afinal, eu segui os esquemas propostos, mas meus alunos, apesar de realizarem as atividades, não parecem motivados e nem demonstram nenhum interesse além do jogo em si*<sup>40</sup>. O que deseja esse professor quando entra na sala de aula para ensinar teatro? O que ele de fato pretende ensinar? Ele

---

<sup>38</sup> Augusto Boal (1931/2009) foi teatrólogo, diretor, dramaturgo, ensaísta, criador do Teatro do Oprimido nos anos 1970, professor na New York University, na Harvard University e na Université de La Sorbonne-Nouvelle, cidadão do mundo. A dimensão cosmopolita do teatro de Augusto Boal data dos quinze anos, entre 1971 e 1986, em que esteve no exílio político. Nesta fase, Boal desenvolveu as experiências teatrais que lhe renderiam o reconhecimento internacional de público, crítica, pesquisadores e do meio teatral. As proposituras do Teatro do Oprimido são objetos de teses de mestrados e doutorados e de cursos em diversas universidades pelo mundo. Em 1986, a convite de Darcy Ribeiro, então secretário de educação do Estado do Rio de Janeiro, Boal cria o Centro de Teatro do Oprimido – CTO, do qual foi mentor e diretor artístico por 23 anos. Deixou uma obra vasta, entre eles: *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*; *O teatro como arte marcial*; *Jogos para atores e não atores*; *Hamlet e o filho do padeiro – memórias imaginadas*; *Arco Íris do Desejo*; *Teatro Legislativo* etc. Existem pelo menos 29 livros publicados no mundo inteiro sobre Boal ou sobre o Teatro do Oprimido, em línguas que vão desde o inglês, italiano, alemão, até o hindi indiano e o urdu do Paquistão.

<sup>39</sup> Viola Spolim (1904/1994) foi autora e diretora de teatro. A partir da experiência de Neva Boyd, Viola desenvolveu novos tipos de jogos que focam na criatividade individual, adaptando e adotando o conceito de jogo como chave para abrir a capacidade de auto-expressão criativa. Estas técnicas foram mais tarde formalizadas sob o nome de Jogos Teatrais ou *Theater Games*. No Brasil sua obra torna-se conhecida primeiramente como ferramenta pedagógica e depois como método de interpretação, a partir da tradução para o português de seu primeiro livro por Ingrid Koudela e Eduardo Amos em 1978.

<sup>40</sup> Declarações como esta, se repetiram uma dezena de vezes, quando durante as oficinas de iniciação, tive a oportunidade de receber, como alunos, diversos professores de teatro da rede pública e particular de ensino que estavam em busca de aperfeiçoamento e reciclagem de suas práticas artístico-pedagógicas.

acredita no ensino do teatro como uma ação cultural ou seu enfoque está direcionado a uma ação social? Qual a diferença entre elas? Que teatro eu conheço e que teatro eu posso ensinar?

Como compartilhar o gosto pela experiência, se a educação parece estar sendo constituída de números e estatísticas? Se, apesar de diversas ações localizadas louváveis, a macroestrutura ainda mantém a relação ensino/aprendizagem na era das banalidades conteudísticas e alimenta assim, seu sistema explicador que funciona num modo mercantil contínuo formando novos explicadores.

Tal como o tempo, o sistema explicador se alimenta de seus próprios filhos, aos quais devora à medida que são produzidos; uma nova explicação, um novo aperfeiçoamento nascem e morrem em seguida, para dar lugar a milhares de outros (RANCIÈRE, 2005, p.176).

Na ânsia de resolver problemas imediatos, de relação, de comportamento e até de aprendizagem, as aulas de teatro transformam-se em ações sociais com o objetivo primeiro de resolver questões comportamentais da sala de aula, não que isso não possa ser feito. Porém, é preciso não deixar escapar o fim mesmo do fazer teatral, ou seja, aproximar o aluno do modo de expressão estimulando seus processos inventivos e de exposição dessas invenções<sup>41</sup>.

Saindo da educação básica e saltando para a formação superior pública e privada, pode-se perguntar: Como está o lugar onde o professor de teatro é formado? Que discussões sobre as novas pedagogias tem sido feitas nos cursos de licenciatura em artes cênicas? Existe uma reflexão sobre as condições, finalidades e procedimentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem em teatro voltado para desenvolvimento desse campo? Ou apenas reproduzimos metodologias a serem aplicadas?

Estamos diante de uma infinidade de estilos teatrais que inclusive não se encaixam nos limites históricos abordados nas escolas. Parâmetros que extrapolam as definições convencionais e que se vinculam a uma estética performativa que vem desde meados do século XX se alastrando por territórios de diferentes linguagens que não carecem e nem suportam mais o isolamento.

---

<sup>41</sup> Essa questão será aprofundada mais adiante nesse capítulo quando abordaremos as diferenças entre pedagogia do ator e pedagogia teatral.

A partir do questionamento de Larrosa, *Como se chega a ser o que se é?* (2011), se multiplicam inúmeras questões: como se chega a ser o que se é como sujeito no mundo? Como se chega a ser professor? Como se chega a ser ator em estado de performance? Como se chega a ser o que se é como personagem / papel / figura em cena?

Como afirma Larrosa “A experiência me forma e me transforma” (2011, p. 7). O teatro desde o início exige uma invasão. Temos que ser ocupados pelo mundo alheio. E como provocar essa invasão? Essa ocupação? Ou ainda um esvaziamento de si para abrir espaço?

As questões da educação, e em especial do ensino de teatro, sempre me inquietaram. Estabeleci meu lugar no mundo, desde os 13 anos de idade, com o teatro, no teatro e pelo teatro. E sendo assim, passei a perceber as transformações possíveis geradas por esse fazer. No meu caso em particular, aprendi a confiar na minha percepção, o que eu via e entendia do mundo era também mundo; aprendi a me expor, expor minha história, minhas idéias e sentimentos em relação às coisas; aprendi a compor com os outros na sala de trabalho; reaprendi a olhar para mim e para o mundo e a gostar de inventar coisas, fazer e refazer, ensaiar.

Quando Schechner (2010, p.26) apresenta o procedimento de ensaio como um lugar de aprendizagem ativa, coletiva, que lida com o fazer e o refazer, com o erro, com a imaginação, com um fazer no corpo, com o corpo que realiza algo, abre caminho para pensar toda a educação, e em especial o ensino de teatro, como uma ação pedagógica capaz de promover uma cultura da diferença necessária para lidar com as tendências manipuladoras, disciplinadoras e reprodutoras de modelos que não se prestam para a criação dos caminho de emancipação.

Nós podemos ser afetados de diversas maneiras, mas as experiências estéticas, como define Hans Ulrich Gumbrecht<sup>42</sup> (2004), podem promover estados de intensidades múltiplas, de afetações que são capazes de instigar a criação.

---

<sup>42</sup> Hans Ulrich Gumbrecht (1948) alemão, professor da Universidade de Stanford desde 1989, é um teórico literário e sua pesquisa se estende para as áreas de filologia, filosofia, história literária e cultural; consagrado como um dos maiores humanistas do nosso tempo, publicou no Brasil, entre outros livros, *Modernização dos sentidos* (1998, Editora 34), *Em 1926: vivendo no limite do tempo* (1999, Record) e *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir* (2010, Contraponto).

Quantas vezes ao escutar uma música que nos toca, queremos escrever, dançar dividir com outros a emoção gerada. Ou ainda, quantos mundos possíveis, emergem no instante em que um pianista toca as teclas do piano e faz soar a música, tanto para ele que toca quanto para quem estiver presente?

As experiências com a poesia, com a música, com o teatro, com as artes performativas em geral, com as obras visuais, podem sensibilizar o aluno/atuante/criador e criar um espaço de intimidade com a experiência da presença. Algumas experiências estéticas promovem uma vertigem, deslocamentos, alguns autores e algumas obras promovem até mesmo uma transformação física, um atravessamento emocional incontrolado, uma alteração na nossa percepção sensível, redesenhando até trajetórias. Provocam um preenchimento, um entendimento da experiência como presença no mundo, ou do eu no mundo. Nos embriagam, nos colocam diante de abismos, diante de nós mesmos. Para alguns isso se dá com um romance de Clarice Lispector, para outros com filme de Andrei Tarkovski, ou com a música de Richard Wagner, ou ainda com um grafite que te pega de surpresa no meio da rua, para outros de diversas gerações vai ser a música do Pink Floyd. A travessia é sempre única, como afirma Larrosa (2015).

A experiência estética pode produzir subjetividades. A literatura, a música, a palavra poética, os afetos, os encontros, as coisas do mundo e todos os modos de expressão podem impulsionar a imaginação. E a imaginação é o trampolim para o deslocamento, para o esvaziamento, para o devir.

O teatro é um espaço/tempo privilegiado para promover mudanças significativas no condicionamento sociocultural do sujeito, pois no seu exercício cotidiano pode suscitar a efetivação da experiência por meio de encontros distintos dos que se dão, de maneira geral, no ambiente escolar ou familiar, ou pelos meios de comunicação. Seu trato e exercício cotidiano com a imaginação, com a criação de outros e novos mundos pode desenferujar padrões e percepções pré-fixadas sobre quem se é e onde se está.

Por exemplo, na formação em teatro (oficina, curso formal/informal, sala de aula, educação básica e ainda na formação de atores e professores de teatro), é comum encontrar a aplicação da ação performativa do espelho. Uma ação simples, de fácil aplicação e sugerido em diversos livros e manuais (Augusto Boal, Viola

Spolim), este exercício inicia-se com um aluno colocando-se diante de um outro para observarem-se; e em seguida, um dos dois começa a se movimentar lentamente enquanto o outro segue seus movimentos. O objetivo primordial é que quem vê de fora, não seja capaz de distinguir qual dos dois conduz o movimento, como num espelho. É preciso estar no tempo do outro, na duração do movimento do outro<sup>43</sup>.

Mas alguns detalhes são importantes para efetivar o exercício. Dar tempo para que se estabeleça alguma intimidade entre os dois. O tempo do/de olhar e de ser olhado. No início, todos tem muita ansiedade, se sentem constrangidos, e olhar pode parecer simples mas é um exercício complexo já que exige uma exposição inabitual. Olhar nos olhos do outro é ser visto nos detalhes. É permitir a exposição da emoção. As vezes é possível perceber até o pensamento do outro. Os dois são afetados, se abertos, pelo outro, pelo encontro, pelo instante da duração do encontro.

É natural que durante essa ação haja muitos risos e constrangimentos e, nessas situações, é importante que exista uma voz condutora que auxilie e seja firme na manutenção da atmosfera de silêncio entre os participantes para que uma atenção aberta se constitua. Olhar no olho é olhar o todo. Quando esse estado de presença se densifica não há mais necessidade de interferência e nem de comando fônico, o que favorece o aflorar da intuição.

Após a alternância da condução por algumas vezes, podemos ver as duplas fluírem. Algumas duplas se sentam para observar outras duplas no exercício e, nesse momento, outra percepção é ativada, porque a câmera lenta e a simultaneidade que várias duplas geralmente alcançam, criam uma beleza agradável de ser apreciada. Na roda final, onde compartilhamos nossas reflexões sobre o que fizemos, o que percebemos e o que sentimos, muitas declarações e relatos expunham a surpresa da diversidade de emoções que afloraram: *“nossa eu chorei!”*, *“ah! no início foi difícil e a gente ria muito mas, de repente, a gente já tava fazendo tudo bem lento e juntinho, parecia que eu me via nele”*, *“Me deu uma vontade de abraçar ela quando terminou, parecia que a gente era amiga”*.

---

<sup>43</sup> Será utilizado ao longo da dissertação a apresentação e descrição de diversos jogos e ações performativas que auxiliarão na apresentação das noções que nortearam a prática pedagógica apresentada aqui bem como servem de interface para a reflexão e diálogo com os referências teóricos do projeto.

Esvaziar é abrir espaço. Permitir o movimento de abertura para promover um território fértil para a afetação. Entregar-se ao instante e aos encontros e talvez a efetivação de experiências que desenferujam a criação. Aqui afloram as subjetividades.

Uma prática comum que também realizávamos, era tentar dialogar com as afetações provocadas por objetos estéticos disponíveis, como a música posta para ser apenas escutada, coisa rara nos tempos de hoje, ou percorrer as galerias do Espaço 508 e colocar-se diante das obras e sentir, ou ainda ler um fragmento de texto, um poema levado por mim ou por eles para um dia específico e reinventar a partir de movimentos, de outras palavras, de ações performativas, enfim, da maneira que pulsasse.

Essa rotina também sempre fez parte do trabalho: aquecer, exercitar, experimentar, compor, expor e refletir, dialogar, trocar. Trocávamos olhares, compartilhávamos as percepções internas e externas. Esse percurso amadurecia o grupo: falar e escrever sobre as sensações e sobre as emoções que acontecem durante o trabalho alinha o entendimento dos procedimentos de criação de si e do outro, diversifica o entendimento dos caminhos da prática e permite a desconstrução de conceitos como certo e errado, descondiciona o grupo da procura por alguma coisa específica ou de um modelo pré-estabelecido. Ainda, aumenta a sensação de pertencimento ao coletivo, promove intimidade e reconhecimento de si mesmo, estimula o desejo por sua própria criação e performance.

Segundo Schechner, a performance “acontece enquanto ação, interação e relação” (2006, p.33) e por isso essa noção nos será tão cara para pensar e conceituar também a educação e as práticas artístico pedagógicas do Espaço 508.

Quando estudamos as pedagogias teatrais mais tradicionais nos deparamos com caminhos de pensar e fazer teatro nos quais a investigação de procedimentos de formação do ator definiram a estética teatral desenvolvida ou perseguida por um mestre, como Stanislavski ou Copeau, por exemplo, que em seus ateliês e laboratórios, criaram situações de investigação de práticas pedagógicas que encontramos vigorando ainda hoje.

Talvez pela efemeridade do fenômeno teatral, suas pedagogias, sedimentadas a partir do final do século XIX nos processos de formação do ator,

nos chegam como mapas para entendermos qual teatro estava sendo feito e sobre quais princípios.

Esses *diretores-pedagogos* compartilham de princípios éticos comuns: uma responsabilidade e disciplina na investigação técnica coletiva, uma atenção à formação intelectual e respeito a uma base moral de relacionamento com o fazer teatral, ou seja, uma busca pela formação integral desse sujeito que vai ter no teatro sua maneira de estar no mundo.

As propostas realizadas por esses mestres chegaram até nós, a partir de leituras e releituras, mais ou menos fiéis, mas que carregam nelas a provocação de que cada grupo precisa ir em busca de seus princípios técnicos, pois cada estética, e até cada espetáculo precisam ser inventados em suas próprias práticas, com suas próprias técnicas e com seus próprios recursos.

Nesse processo, tais pedagogias instauram uma idéia de novidade, de invenção, de criação do ator e no ator, seu corpo, mente e espírito em ação, potencializando e movimentando energias corporais que provocam uma consciência interior que é mola mestra na transformação do aluno/atuante/criador e, principalmente, potencializa a produção de subjetividades.

Assim, a seguir serão delineados, aspectos relevantes da educação teatral que podem ser capazes de promover um aprender a aprender, um devir gerado pelo entendimento de que a cognição é inventividade no espaço/tempo coletivo no qual sujeitos se encontram e subjetividades são produzidas. Também serão descritos e analisados alguns elementos dos processos artístico pedagógicos do Espaço 508 e discutidos os possíveis acoplamentos entre as pedagogias do ator e do teatro que, acredito, precisam ser compreendidos sobre as bases da inventividade e transitoriedade da cognição para que se possa perfilar o profissional do teatro como um professor-provocador, um diretor-pedagogo ou, ainda, um professor artista autônomo e emancipado que se entenda como criador.

### **1.1 A Educação da atenção**

Enquanto professores exigimos cotidianamente atenção. Atenção ao que dizemos, aos enunciados, atenção aos detalhes. Até mesmo nos procedimentos tidos como mais sensoriais e aprazíveis temos o dever de prestar atenção. Prestar

atenção é um comando tão automático que parece já ter perdido o sentido a muito tempo.

O que se quer quando esse comando é acionado parece ser alguma coisa ligada ao silêncio, parece estar diretamente vinculado aos olhos vidrados dos alunos no quadro, ou no professor, ou em qualquer objeto específico: a bola, o computador ou o objeto estético. Que atenção de fato, poderia ser considerada essencial para alguma aprendizagem?

A atenção é foco de muita investigação desde o início do séc. XIX. Kastrup em seu ensaio *A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade*, apresenta um percurso e abordagens que nos ajudam a entender o lugar da atenção para a educação.

A atenção é um processo que vem sempre acoplado a outros, como a percepção e a memória, possuindo uma espécie de funcionamento transversal. Esse caráter transversal faz da atenção um processo especial: ela é o fundo de variação da cognição (2012, p.25).

Podemos entender, por meio dessa afirmação, que a atenção vai muito além do prestar atenção. Como evidencia, a partir da eleição de diversos conceitos que partem de autores distintos como Henri Bergson, Sigmund Freud, William James e Pierre Vermersch, a autora demonstra que a atenção é seletiva e fluida, isto é, não se mantém aprisionada num mesmo caminho ou direção. Sua pulsão natural é escapar. E escapa, mesmo contra a nossa vontade. Mesmo quando fixamos o foco num objeto ou ponto qualquer, podemos perceber nossa tendência a escapar. A ir ao encontro do que está em volta.

Porém, também já experimentamos eventos nos quais nos encontramos tão atentos e envolvidos pelo acontecimento que nada nos interrompe. Imergimos numa história, num beijo, num filme, livro, música, ou ainda preparando um alimento, costurando, enfim imersos em algo que nos afeta, nos dá prazer, e que nos exige uma atenção profunda, que nos conecta com nós mesmos e com o que realizamos.

Kastrup apresenta a atenção a partir de dois aspectos importantes: o exterior e o interior. A atenção exterior é essa funcional, ordinária, rápida, que responde aos estímulos, utilitária e que tentamos acionar nas salas de aula, para decorar um conceito ou aprender uma manobra de basquete. Aquela que nos faz,

após alguns anos de prática, desenvolver qualquer tarefa, como dirigir ou cozinhar tão automaticamente que mal nos damos conta de como chegamos ao final da ação.

A atenção interior é de outra espécie, profunda, concentrada e duradoura ela permite uma atenção a si, é uma atenção suplementar. Segundo Bergson, “é por um deslocamento da atenção que o espírito se distancia dos interesses que limitam a percepção para então chegar à sua ampliação” (apud KASTRUP, 2012, p.26). O autor afirma ainda, que existem processos que convertem a atenção funcional em suplementar e que esta última pode ser “cultivada e educada”, exige um mergulho na duração e que é evidenciada, sobretudo, na arte e na filosofia.

A percepção para Bergson (2006, p. 158) é “auxiliar da ação, ela isola, no conjunto da realidade, aquilo que nos interessa; mostra-nos menos as coisas mesmas que o partido que podemos tirar”. E prossegue:

Antecipadamente as classifica, antecipadamente as etiqueta; mal olhamos o objeto, basta-nos saber a que categoria ele pertence. Mas, de longe em longe, por um acidente feliz, homens surgem cujos sentidos ou cuja consciência são menos aderentes à vida. A natureza esqueceu de vincular sua faculdade de perceber à sua faculdade de agir. Quando olham para alguma coisa, vêem-na por ela mesma, e não para eles; percebem por perceber – por nada, pelo prazer. Por um certo lado deles próprios, quer por sua consciência, quer por um de seus sentidos, nascem *desprendidos*; e, conforme esse desprendimento seja o de tal ou de tal sentido, ou da consciência, são pintores ou escultores, músicos ou poetas. É portanto realmente uma visão mais direta da realidade que encontramos nas diferentes artes; e é pelo fato de o artista não pensar tanto em utilizar sua percepção que ele percebe um número maior de coisas (BERGSON, 2006, p. 158 e 159).

Acreditamos que esse lugar, de cultivo e educação da atenção interna, que permite o estar na duração e no presente, pode ser provocado por diversas práticas performativas como veremos mais a diante.

O autor defende que tanto a arte quanto a filosofia seriam capazes de deslocar nossa atenção para que possamos ter uma percepção mais completa da realidade, direcionada para as coisas que a princípio de nada servem (ibidem p. 159).

Kastrup faz a articulação entre o cultivo dessa atenção suplementar tendo como território a experiência estética, tanto do artista, como do percebedor e a produção de subjetividade que advém dessa afetação. Percebedor é o termo

usado pela autora para denominar o fruidor/espectador e a produção de subjetividade que advém dessa afetação. O termo está relacionado ao campo percebido que envolve experiências complexas que vão além de uma dimensão funcional e utilitária de assistir, por exemplo.

Essa atenção, que é aberta e presente, intenciona perceber o que não está explícito, sem impor uma vontade ou a repetição de um olhar para forçar que coisa, mundo ou outro, sejam aquilo que acredita-se que é ou foi. Estar aberto e abrir-se constantemente a essa atenção é estar em devir cognitivo. É estar no presente da ação aberta e passível à experiência. Segundo Larrosa:

Deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele nossa voz e nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão) (2014, p. 75).

Para explicar sobre esse lugar da atenção suplementar que abre espaço e tempo para a experiência, apresento parte do processo do ano de 2007, que culminou no espetáculo ***De Carne Osso e Concreto***. A prática artístico pedagógica explorou intensamente isso que agora<sup>44</sup> denomino de atenção suplementar. Ao partir da proposta de investigar o espaço onde estávamos, o espaço da cidade, definimos, durante o processo, Brasília como matéria prima para a inspiração e para a afetação. A provocação feita para os alunos/atuantes/criadores era retratar e discutir a cidade de Brasília, a história de sua construção, suas características arquitetônicas e as relações sociais geradas a partir destas intersecções. Como a nova geração entendia a capital do país e suas perspectivas diante de um futuro não planejado. O objetivo da proposta era estimular um discurso crítico pungente dos alunos/atuantes/criadores sobre si próprios na busca de resgatar o elo entre o homem e seu meio. No nosso caso, a capital do país.

---

<sup>44</sup> Muitas nomenclaturas como esta, atenção suplementar, bem como diversos conceitos e noções apresentados aqui, foram reconfigurados durante a pesquisa, por acreditar que retratam ou ainda explicitam com maior eficácia os entendimentos, encaminhamentos e resultados da prática artístico pedagógica desenvolvida. Durante a dissertação os diálogos com os referenciais teóricos ampliaram, e muito, o entendimento que eu tinha antes sobre a relação entre as ações performativas, a filosofia da educação e as pedagogias do ator e teatral. Por exemplo, durante os anos de minha prática artístico pedagógica utilizei a palavra foco para isso que hoje denomino de atenção suplementar.

A pesquisa partiu de um olhar sobre o meio sociocultural onde cada integrante do grupo atua – sua região administrativa, família e trabalho - na busca de traduzir suas angústias e prazeres diante do estilo de vida imposto por Brasília. Numa colagem de textos e imagens que desnuda os alunos/atuentes/criadores, a Urbe era apresentada como cidade-arte miscigenada que seduz e devora diante da sua amplitude de céu e espaços, como uma esfinge que ainda precisa ser decifrada.

Uma linha reta, branca e asséptica, como um hospital. Muitos não acreditavam que daqueles traços no papel, sairia uma cidade. Da profecia à realidade, da gestação à meia idade. Uma busca por entre as vísceras das planícies e do ser, o significado de viver em uma cidade planejada. A superficialidade profunda das relações, a densidade dos amores. Uma Brasília seca, dura e rachada. De ipês floridos em uma terra vermelha. De tantos Brasís e nenhum. De carne, osso, e concreto (trecho sobre o espetáculo que apresentava o projeto).

O resultado do processo foi um espetáculo rústico, um pequeno musical apresentado no Teatro Galpão do Espaço 508. O espaço cênico foi todo pintado de branco, como se estivéssemos na Praça do Museu da República, que é um território amplo e árido, ao mesmo tempo que inspirador e de passagem. Como cenário, usávamos praticáveis também brancos que lembravam as estruturas retangulares e quadradas que saltam das laterais do Teatro Nacional Cláudio Santoro. Ao longo do espetáculo os corpos dos atores construíam imagens que pertenciam a cidade, como o memorial JK, as quadras, os Ipês floridos.



Figura 3 – Teatro Galpão no Espaço 508 - espetáculo *De Carne Osso e Concreto* – 2008. Foto - Catarina Accioly.

Para dar uma dimensão do que foi o espetáculo trago na íntegra, a crítica do jornalista Sérgio Maggio do jornal *Correio Braziliense*, publicada na época:

Antes de escrever sobre *De carne osso e concreto*, da oficina Teatrando Montagem, do Espaço Cultural Renato Russo (508 Sul), é preciso quebrar recente promessa profissional. A de não mais resenhar sobre produções nascidas de processo de aprendizagem, sejam oriundas de trabalho acadêmico sejam resultado de grupos de formação, como esse. Primeiro, por entender que essas peças têm por fim a consolidação da experiência do conhecimento, e não o espetáculo em si. Segundo, pela injusta missão de avaliar o que ainda é construção, o que é licitamente imperfeito. Dito isso, é necessário fazer uma confissão: Fui à 508 num daqueles dias esquisitos, de absoluta falta de fé. Sem esperar quase nada do teatro feito por 16 jovens, de origens e classes sociais distintas. Saí de lá, extasiado.

Sob um galpão pintado de branco pelas mãos desses próprios atores-aprendizes, malas puídas esboçam o desenho do Plano Piloto, consagrado no traço de Lucio Costa. É sabido que *De carne osso e concreto* vai narrar o sonho da construção de Brasília, cercado oficialmente de mítica, patriotismo e heróis. O risco de cair no lugar-comum sobre o tema afasta-se nos primeiros minutos. Ao pisar no chão cru, o elenco o faz como se estivesse fincando os pés descalços no solo do cerrado. Alguns têm menos de 18 anos; no entanto, trazem no olho a verdade e a dor de quem carregou o concreto nas costas para erguer a cidade monumental. Numa direção vigorosa da atriz e professora Adriana Lodi, todos são um só corpo. Sempre juntos, os 16 jovens formam a massa de migrantes de facção na mão derrubando o mato, suportando a seca e compensando a ausência do mar com este céu absurdo.

Numa narrativa épica, Adriana, que teve assistência de direção de Catarina Accioly e direção musical de Alex Souza, evoca um teatro de energia, autêntico e com nítida inspiração nos trabalhos do Oficina de Zé Celso. Conflui a força intrínseca desse elenco jovem em prol da montagem. Com músicas originais e executadas ao vivo, desenha cenas tão matemáticas quanto o traçado da cidade. Dentro delas, expõe no olhar, na fala e nos gestos do homem que habita a cidade as contradições de sua ocupação. Há uma sequência belíssima quando uma jovem confessa o desafio de se viver num quadrado branco, que jamais se suja pelo barro vermelho que o cerca, em alegoria à distância social entre o Plano Piloto e as cidades do DF.

Com texto colhidos e escritos pelo grupo, *De carne osso e concreto* começa como releitura da construção de Brasília. Há ênfase crítica sobre o destino excludente desses heróis anônimos, que após erguer o Plano Piloto foram impelidos a ocupar a periferia. Essa dialética permeia o espetáculo até culminar no que há de melhor nele: o depoimento desses jovens atores que aqui habitam. As especificidades de morar e crescer em Brasília explodem em alegria. As superquadras, as cigarras, as farras na Esplanada. A festa, no entanto, convive com a percepção de se viver na “chique capital”, onde “gente de R\$ 5 mil de salário não se relaciona com gente de R\$ 2 mil”.

Infelizmente em cartaz somente hoje e amanhã, às 20h (é necessário chegar cedo para pegar senha), *De carne osso e concreto* é grito de amor verdadeiro à capital federal, tão maltratada e desprezada pelos transitórios políticos, mas sentida na pele por quem faz dela seu território. É bom também registrar o nome dessa garotada. Da 508 Sul, com certeza, brota outra geração do teatro brasiliense:

Cecy Wenceslau, Daniela Diniz, Diana Cunha, Eli Moura, Josiane Mendonça, Juliana Welasco, Juliano Silva, Kael Studart, Lilian Alencar, Lucas Magalhães, Luiza Guimarães, Márcia Amaral, Mirella Façanha, Paulo Lara, Wanessa Rainha, Vinicius Santana e Caio Paixão (músico convidado).<sup>45</sup>

Inicialmente saímos para a rua. Parados na rua observando, começamos a estar no espaço, a insistir em simplesmente estar e ver, e ser visto. O local inicialmente foi a entre-quadra modelo da SQS – Super Quadra Sul 308, que tem seus jardins planejados pelo arquiteto-paisagista Roberto Burle Max. Um lugar inspirador e poético, construído a partir de um conceito de aproximação da relação entre os sujeitos como devia ser toda a cidade.

Olhar e ver, ver e estar, estar e sentir-se cidade:

Todos tinham um plano pra mim. Tantos e tamanhos que um dia eu também virei um: virei piloto. Me vinguei em silêncio de todos eles, recusando concretizar qualquer traçado que fosse. Mesmo

---

<sup>45</sup> A exposição da crítica aqui visa trazer um outro olhar sobre a afetação que o espetáculo gerava nos percebedores. Cópia da publicação no Anexo B.

sendo fria e seca todos querem um lugar azul aqui. Eu não quero mais crescer. Tenho medo de me tornar tão grande que não me reconheça mais. Eu tô me tornando mais humana, pra ser humana é preciso de gente e eu tô me enchendo de gente. Quanto tempo durou mesmo minha gestação? Aqui dentro tantos prédios e cerrado envoltos nas águas do Lago Paranoá. Me tornei grande. Um dia quando eu ficar bem velha, pode vir com suas questões. Agora me sinto imatura. Ideal, de Deus, Do sol, Contemporânea, Cosmopolita, Universal, Gregária, Bucólica, Espelho de antagonias. Sou cidade incógnita do terceiro milênio. (Mirella Façanha e Daniela Diniz)<sup>46</sup>

Recorto esse texto, produzido inicialmente por Mirella Façanha na primeira montagem e depois modificado por Daniela Diniz na segunda montagem em 2014, como um exemplo da potência dos exercícios de atenção do olhar. O material foi produzido a partir da observação dos espaços públicos, de investigações em ações performativas e discussões coletivas sobre estar e pertencer ao espaço/tempo Brasília.

A densidade da descrição de como as autoras se transformam em espaço, como elas são o próprio espaço, provocam afetações comuns de sentimentos descritos por muitos sobre o estar em Brasília. É pessoal, único mas também é comum e universal. Nota-se o sentimento de pertencimento entre elas e o ser/estar em espaço de conflito.

Ao resignificar a percepção de tempo/espaço cotidianos, é possível transformar as relações que estabelecemos com eles. Podemos pensar em transformar qualquer relação a partir desse princípio. Por exemplo, como os alunos estão postos na sala de aula? Em círculo ou em fileiras? Como o professor se relaciona com eles, se movimenta e percorre a sala ou se distancia fixando-se à frente? E os sujeitos como se relacionam? Como passam esse tempo juntos? Só a captura dessas imagens possíveis de salas de aula, já nos permitem articular um pensamento sobre essa educação da atenção no cotidiano escolar. Ao promover uma mudança da relação espaço-temporal com os participantes desses eventos é possível encontrar transformações na apreensão do mundo que está em volta, e com isso, de uma mudança de atitude mais participativa, envolvente e inventiva.

A maneira como nós, professores, dispomos e trabalhamos nossa atenção suplementar, pode vir a atuar diretamente na constituição da atenção suplementar

---

<sup>46</sup> Alunas/atuentes/criadoras dos processos dos anos de 2007 e 2008.

do grupo com o qual estamos trabalhando. A maneira como nossos corpos se deslocam, como nossos olhares são lançados e como nossas vozes se colocam interferem e afetam de maneiras distintas, podendo assim propiciar *ganhos* ou *perdas*, isto é, afetações ou esvaziamentos, na relação com esses grupos em sala de aula.

Os participantes, ao serem provocados, traziam suas impressões das ações performativas nos espaços públicos da cidade por meio de fotos e vídeos de seus percursos, e de pequenos textos poéticos recheados de suas memórias. Como eu me sinto nesse lugar, nesse tempo/espaço? Como sou afetado pela arquitetura e pelo desenho da cidade? Como eu percebo as relações das pessoas no espaço urbano? Para começar o processo de pesquisa e criação, várias perguntas foram lançadas ao grupo e elas podiam ser respondidas e reinventadas de diversas maneiras: com texto, música, ação, imagens, vídeos.

Na frente do meu bloco eu observo os inúmeros quadradinhos de outras janelas de outros blocos, que se acendem e se apagam insinuando que algo se debate lá dentro. Em Brasília, as janelas são segredos. De dentro pra fora e de fora pra dentro: a respiração das janelas. A tentação de se arriscar pra depois delas. Volta e meia essa respiração falta, e eu me sinto afogando no silêncio da cidade. (Roberto Dagô)<sup>47</sup>

Outras vezes, por meio de entrevistas diretas ou indiretas, eram trazidas as memórias dos pais, dos avós, dos que aqui chegaram primeiro. Como eles se sentiam? E, como eu me sinto agora nesse lugar? Ou ainda, por meio de investigação histórica no Arquivo Público do Distrito Federal<sup>48</sup> e diversas bibliotecas.

A música abaixo é também um exemplo da produção do grupo ao se apropriarem das inúmeras memórias e invenções com as quais tiveram contato, durante o processo de pesquisa. A autoria de Márcia Amaral<sup>49</sup> é contaminada por todo o coletivo:

TODOS (*cantando um Baião*)–

---

<sup>47</sup> Aluno/atuante/criador participante dos processos dos anos de 2009 e 2013 e como colaborador na assistência de direção nos anos de 2010, 2011 e 2012.

<sup>48</sup> Criado em 1985, vinculado a Casa Civil do DF, o espaço reúne, principalmente, a documentação que retrata a história da Capital Federal, desde o período da interiorização, previsto na Constituição de 1892, passando pela construção, inauguração, chegando aos dias atuais. O acervo apresenta documentos textuais, audiovisuais, cartográficos, entre outros formatos.

<sup>49</sup> Aluna/atuante/criadora participante dos processos dos anos 2007, 2008 e 2009.

Não se espante minha gente/ com que agora vai ouvir/ A história de uma cidade/ que ajudei a construir/ É feita de sonho e sangue/ É feita de pó e vento/ É feita de carne e osso/ De concreto e de cimento;  
Veio o povo amontoado/ Com as tralhas no caminhão/ Gente de todos os lados/ pra fazer a construção/ O peão passava fome/ Passava necessidade/ Precisou muita coragem/Para fazer essa cidade;  
O começo foi difícil/ Foi tristeza de doer/ Só a promessa do sonho/ pra poder sobreviver/ Era casa de papel/ Era barraco de palha/ De noite gente morria/ Pelo fio da navalha;  
Veio gente de outras terras/ Que saião mandou buscar/ Para poder matar a fome/ De quem veio trabalhar/ Gente pra cortar o boi/ Gente pra fazer o pão/ Gente pra vender farinha/ o arroz e o feijão;  
Trabalhar o dia inteiro/ sem descanso sem parar/ de noite muita cachaça/ pro cansaço aliviar/ E durou mais três anos/ a batalha do concreto/Mas a luta continua/ pro peão ter o seu teto  
Já contei da minha lida,/ Agora vou dizer/ Vou falar do meu orgulho/ de ver Brasília nascer/ Foi numa festa danada/ Num dia do mês de abril/ Que eu vi ser inaugurada/A capital do Brasil.

Investíamos na suspensão do juízo imediato, redirecionando a atenção para dentro e para fora simultaneamente, para o *deixar-vir*, para o *devir*. Encontrar o espaço do estar, da apreciação, da espera. E na intensidade de redirecionamento nos deparávamos com a surpresa, com apaixonamentos. Ao trabalhar com esses dois lados da atenção, como afirma Kastrup, podemos acessar a dimensão de virtualidade tanto do mundo quanto da subjetividade (2012, p.24).

Na música acima, por exemplo, percebemos a explicitação do sentimento de pertencimento e empoderamento, quando a autora retrata a saga do candango como se ela mesma a tivesse vivido. Uma imersão e abertura para outras subjetividades, para outras percepções da realidade que ela antes da pesquisa talvez nem pudesse reconhecer. E a manipulação dessa mistura de referências pessoais, históricas, econômicas, culturais, arquitetônicas, políticas, imagéticas, enfim, teciam uma densa rede poética.

Já em 2009, ano no qual foi produzido o espetáculo ***Enquanto***, vamos trabalhar essa mesma atenção suplementar, mas agora o trabalho se dava sobre os próprios alunos/atuantes/criadores e seus deslocamentos internos e externos na sala de trabalho. Após os primeiros meses tínhamos uma atmosfera construída

por meio da música de Rodrigo Leão<sup>50</sup>, que era melancólica e nostálgica, e a provocação para o grupo era simplesmente caminhar, com atenção aberta aos encontros, isto é, às afetações promovidas pelos encontros que surgiam nessa relação de estar na duração<sup>51</sup>, em deslocamento nos espaços. Que nesse caso era um passeio entre os espaços internos (memória, lembranças, emoções, sensações) e o espaço externo (a sala, os outros, as paisagens imagéticas).

Nesse encontro, partimos do próprio espaço da sala Multiuso. Traçávamos caminhos, rotas, desbravávamos como se estivéssemos num espaço público movimentado. Cada aluno/atuante/criador construía a cada dia, nas improvisações espaciais, seu percurso de atenção interna e externa. A obra se inventava dia-a-dia, ganhava contorno no percurso criado, repetido e reinventado a cada encontro.

Caminhar é um excelente motivador. Altera-se a velocidade, a densidade, o peso, a altura, o ambiente, real e imaginário e com isso dilatamos, isto é, amplificamos nossa atenção, principalmente quando abrimos os sentidos para perceber as alterações na respiração, a maneira como o corpo irrompe o ar (espaço) em volta, como os espaços internos vão sendo ocupados por sensações de presença e inteireza, distintas de quando estamos caminhando cotidianamente, de maneira automática sem nos darmos conta de como estamos. Quanto maior a diversidade de possibilidades, mais ricas as percepções. Durante a prática, pode-se dilatar ou acelerar o tempo interno e/ou externo e com isso, possibilitar que a experiência da duração se efetue gerando dimensões poéticas heterogêneas.

O simples deslocamento dos sujeitos no espaço, evitando e procurando os encontros, já era por si só uma ação performativa que desenhava um objeto estético. Anos antes, já havia experimentado esse mesmo material numa performance intitulada *Perdidos no Espaço (2005)*. Uma ação na praça central do

---

<sup>50</sup> Músico e compositor Português nascido em 1964 em Lisboa, trabalhou com o grupos Madredeus, Cinema Ensemble, Vox Ensemble entre outros. Em 2013 compôs a trilha sonora do filme *The Butler*, pela qual foi indicado ao Óscar.

<sup>51</sup> A duração aqui como experiência metafísica que, segundo Bergson, não é compreendida através da inteligência lógica, pois essa só compreende a experiência física onde o tempo é linear e quantitativo. Para Bergson (1988) a duração pode ser entendida em duas instâncias uma duração homogênea, que parte da redução do tempo real e psíquico à imagens de espaço físico ou ainda a unidades do espaço lógico-matemático, onde o tempo aqui passa a ser prisioneiro do espaço e que é pensada pela inteligência. E a outra a duração heterogênea que parte do tempo da existência- ordem ontológica- na duração que tem o tempo como o tempo em si, no qual uma sensação por exemplo, nunca se repete. Essa realidade possui uma intensidade puramente qualitativa, pois compõe-se de elementos absolutamente heterogêneos, que mesmo assim se interpenetram e mantêm uma continuidade. Essa duração é pensada pela intuição.

Espaço 508 onde, com placas e em cada uma, uma palavra – perdidos/no/espço - os estudantes percorriam a praça central, como se fosse um território desconhecido. Nessa época estávamos sob uma direção no Espaço 508 extremamente autoritária (note as bandeiras do Brasil e de Brasília penduradas na praça) e nossa reflexão era: a quem pertence esse espaço? E qual é a sua função?



Figura 4 – Praça central do Espaço 508 - ação performativa *Perdidos no Espaço* - 2005  
Foto - registro da autora



Figura 4 – Praça central do Espaço 508 - ação performativa *Perdidos no Espaço* - 2005  
Foto - registro da autora

Voltando ao trabalho de 2009. Após algum tempo de investigação da relação entre tempo e espaço, introduzimos a espera. A espera do encontro, a espera do amor, a espera de resolver uma questão afetiva pendente, a espera do reencontro.

Exploramos como provocação uma caixa de cartas trocadas por meus avós no período da segunda guerra mundial e foi proposto que o grupo também pesquisasse cartas de seus familiares, de seus autores favoritos, coisas que gostariam de enviar para alguém distante. E assim, começamos a investigar as possibilidades dessa escrita que servia como mais uma motivação para os deslocamentos no espaço.

Aos poucos estávamos num não lugar, um território de passagem, numa estação de trem. As personagens esperavam sujeitos que nunca chegavam. Ao final, as paredes da sala foram cobertas pelas cartas embebidas em café e chá. O tempo impregnou a sala e os alunos/atuantes/criadores que, apesar da pouca idade em sua maioria, alcançaram uma potente densidade performativa.

Esses procedimentos com a atenção no estar, estar na duração, confluem novamente para o ensaio de Kastrup. A autora parte do conceito de atenção flutuante de Freud e propõe que o analista mantenha a atenção uniformemente suspensa, prestando atenção a tudo, sem focalização, para evitar seleções prévias, inclinações e expectativas do eu que, de alguma forma, possam direcionar a percepção. É o estar aberto para as intensidades que surgem do ambiente (matéria) que se observa, ou no qual se está imerso, e para tudo que dele salta, assim como, para as sensações provocadas por essa afetação.

Essa segunda qualidade da atenção – a atenção que encontra – é caracterizada por uma concentração aberta, destituída de intencionalidade e de foco. Para explicar essa forma pouco investigada da atenção – que é ao mesmo tempo concentrada e sem foco –, Varela dá o exemplo da visão estereoscópica, quando nos esforçamos para ver uma figura em 3D emergir de um fundo de formas indefinidas. Para que a emergência da figura ocorra, é preciso olhar sem ver (2012, p. 29).

É esse deixar-*vir* aberto da consciência, aberto ao que emerge, aberto ao que intui, numa suspensão da cognição. Como afirma Kastrup:

essas práticas da suspensão, como é o caso da experiência estética, são práticas de presença a si onde a atenção acessa o

fundo processual e inventivo da cognição. Não se trata de um processo natural nem espontâneo, mas que deve ser cultivado. Nesse caso, há que haver uma aprendizagem da atenção (2012, p.29).

Uma vez que a atenção é “um músculo que se exercita” (VARELA apud KASTRUP, 2012, p. 29), seu cultivo, que é perseguido nos processos de formação do ator, e sua articulação com as práticas artístico pedagógicas, podem impulsionar processos de aprendizagem. É importante salientar aqui que essa atenção exercitada, é uma atenção da percepção, não só dos sentidos. Essa distinção, segundo a autora, foi proposta por Deleuze (1981) a partir da reflexão da percepção no campo da arte.

A autora vai destacar a distinção entre a percepção óptica e a percepção háptica. A primeira tende a se situar na relação figura-fundo, onde estabelecemos os objetos como em primeiro plano e como um campo no qual eles estão contidos, estabelece-se assim uma relação de hierarquia entre eles. E no que tange à percepção háptica, essa relação hierárquica tende a desaparecer, pois no tato percebemos com e na aproximação corporal, no contato, no detalhe, tudo num mesmo plano.

Ao contrário da percepção ótica, que tende a constituir uma representação, a percepção háptica pode gerar sensações diretas, como calor, pressão, estiramento, e sendo assim, pode acionar experiências inventivas que podem escapar mais facilmente do lugar da reprodução, daquilo que foi apreendido apenas pela visão cotidiana que costuma ser rápida, desatenta e até superficial, que tem dificuldade em se aproximar daquilo que vê pois analisa e julga o que vê muito automaticamente. Segundo Deleuze, “todo sentido possui uma virtualidade háptica” (1981) e essa qualidade precisa ser explorada, o olhar também pode tatear o objeto, percorrê-lo nas suas entranhas, nas menores partes, olhar profundamente e demoradamente o detalhe, deixar-se fluir no olhar para que este possa se transformar num devir-olhar.

Aqui, também é possível usar como exemplo alguns exercícios de exploração da percepção háptica em práticas performativas. Olhar, tocar, sentir o cheiro, o gosto, perceber os sons de seu próprio corpo e depois dos corpos dos outros, são procedimentos comuns nas práticas de formação do ator que sensibilizam e ampliam a percepção. Exercícios que permitem acionar sensações

intensas de presença e de atenção. Passam-se, as vezes, horas a fio e a profundidade para onde somos levados é tamanha que quase não queremos sair de lá.

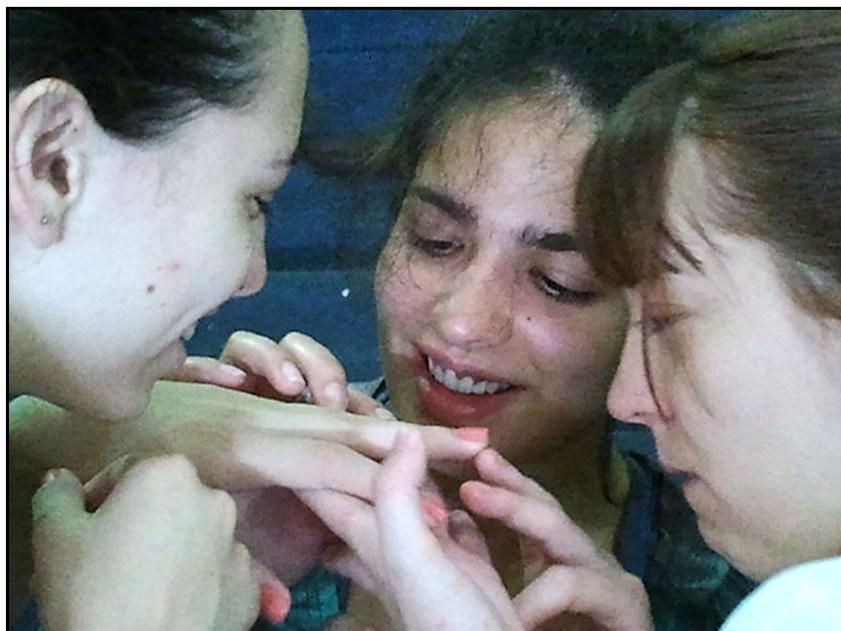


Figura 6 – Sala Multiuso no Espaço 508 - exercício do olhar - 2012.  
Foto - registro da autora  
(da esq. para dir.) Renata Soares, Carmen Mee e Carla Blanch Rodriguez.

Tenho na memória diversas experiências que se deram pela percepção háptica em práticas performativas. Utilizadas como procedimentos para consciência corporal, como mote para uma improvisação, ou como provocação para aproximação dos participantes, tais práticas são de uma potência incomparável. São intensas experiências estéticas. E tais experiências com a arte, como afirma Kastrup, “preparam a atenção para o encontro com a virtualidade que nos habita, que é fundamental para a bifurcação dos regimes cognitivos existentes e sua reinvenção” (2012, p.31).

Esse enfoque, sobre a atenção e a percepção, apresenta dois dos suportes exaustivamente explorados nos processos artístico pedagógicos com os quais dialogamos. São também, a meu ver, suportes de distintas pedagogias do ator e de pedagogias teatrais ocidentais. Pois, como foi apresentado, são capazes de propiciar estados de cognição inventiva, bem como de abrir espaço para afetações entre fluxos heterogêneos.

Apresentaremos a seguir algumas noções que colocam essas duas pedagogias, do ator e teatral, hora em sintonia por seus procedimentos comuns e práticas compartilhadas, e hora por suas disjunções promovidas principalmente, pelos enfoques e objetivos fins de suas aplicações.

## **1.2 Pedagogia do ator e pedagogia teatral**

Os elementos que constituem a **pedagogia do ator** e a **pedagogia teatral** estão no meu entendimento de atriz-diretora-pedagoga, intimamente umbilicados. Se (re)articulam ininterruptamente. Combinam elementos de emancipação, cuidado de si, presença e invenção. Sabemos que formação e criação artística no modo de expressão teatral, não são a mesma coisa, mas compartilham o mesmo território: o teatro, e este possui uma miríade de possibilidades.

Entendo que a sobreposição aleatória dessas práticas, pode gerar confusões e desvios nas condições distintas de cada uma, mas quando ocorrem uma dentro da outra, na duração, onde se interpenetram tempo e espaço, e estes se dão de maneira adequada e responsável, sendo direcionados pelas necessidades dos grupos, turmas, coletivos, e não simplesmente impostos a partir de normatizações inócuas, pode-se encontrar uma potência capaz de diversas transformações.

O ensino de teatro, com foco na formação do ator, é uma pedagogia da ruptura. Exige disciplina, um olhar crítico sobre as coisas do mundo, uma forte constituição ética e disposição para aprender a aprender. Visto que é um ofício que exige a realização de uma série de ações descondicionantes e desnortatizantes, comuns apenas às artes performativas, pode ser entendido como caminho possível para encontrar outras relações pedagógicas nos ambientes formais e informais de ensino e aprendizagem.

A pedagogia do ator mesmo tendo por fim um objeto estético, o espetáculo, a obra, a criação, uma poética, oferece a possibilidade da construção do saber e do saber-se, acessando a fantasia, a memória, o sonho, a imaginação e encarnando essas potências na invenção das obras, de si mesmos e dos mundos. Oferece a possibilidade do aprender a aprender na aventura do desbravamento. A experiência performativa da palavra, do movimento, da materialidade da ação, dos

acoplamentos com os materiais (textos, imagens, sons, objetos, outros sujeitos), transforma discursos e resignificam o sujeito, ou melhor os sujeitos envolvidos nessa interface. Nos resignificamos na experiência e nela se multiplicam subjetividades.

A formação do ator exige, desde a sua origem histórica, nas escolas e nos laboratórios de Stanislavski, Grotowski, Meyerhold, Copeau, uma disciplina, uma ética, uma emancipação e uma disposição para investigar e se colocar como criador. E esse lugar da disciplina, da ética, da emancipação e da disposição para investigar interessa diretamente à educação, e sendo assim, interessa também à pedagogia teatral.

Mas qual o lugar da pedagogia teatral? De que pedagogia estamos falando? Gilberto Icle apresenta em seu artigo: *Da pedagogia do ator à pedagogia teatral*, questões importantes sobre o tema como o entendimento do teatro como “*ambiente movediço, partido, disperso, descontínuo*” (2009, p.2), no qual é difícil, muitas vezes, definir o que é ou não é teatro, e por isso difícil também de definir o que ensinar. Apresenta também o problema da “delimitação de uma ordem discursiva que poderíamos chamar de *verdades teatrais*” e por último a contaminação de uma pedagogia teatral que ao se apropriar da pedagogia do ator, passa a ser ofertada sob o *slogan* da transformação integral do sujeito. Transformação essa que almeja uma reintegração, almeja uma redenção para problemas sociais estruturais de determinados grupos e comunidades.

À gênese da Pedagogia Teatral: o processo que fez do teatro uma urgência para as práticas sociais de humanização. Por diferentes caminhos tornou-se verdade entre nós que, ensinar teatro, ensina a ser cidadão, ensina a ser um bom aluno, ensina a viver melhor, ensina a ter um objetivo na vida, ensina a não ser violento, enfim, ensina a ser humano e completo, por intermédio das práticas criativas isomorfas às práticas profissionais de teatro (ICLE, 2009, p.2).

Aqui encontramos um problema, um obstáculo: a prática comum da educação, que abordamos no início do capítulo, que impõe procedimentos de reaplicação de metodologias, como garantia de sucesso das relações de ensino aprendizagem. E nesta seara, nos deparamos com a aplicação indistinta da pedagogia teatral, como fórmula para inúmeras ações de *salvamento* dos sujeitos/alunos/comunidades, dentro e fora das salas de aula.

Entende-se que essas verdades almeçadas pela pedagogia teatral foram absorvidas dos processos de formação de atores, iniciados nos laboratórios de grandes mestres do teatro do sec. XX (Stanislavski, Grotowski, Meyerhold, Copeau), e que possuíam, além da intenção de transformação da estética teatral e estilos de interpretação, almejavam também, outros atores com características diferentes daquelas encontradas nos últimos séculos. Além disso, como bem apresenta Icle, os movimentos de ruptura que percorrem a prática teatral desde os fins do século XIX, também trabalhavam para a consolidação das estruturas de grupos e comunidades cênicas, nas quais estar a maior parte do tempo vivendo e convivendo com o fazer teatral era parte indispensável dos processos de formação e de consolidação estética.

Contaminados, segundo Jonh Schranz<sup>52</sup>, pelas revoluções pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey, Maria Montessori (2014, p.270), que almejavam um ser humano completo sem a cisão entre mente e corpo, esses grandes mestres, diretores-pedagogos, investem na busca pela autonomia, pela emancipação, pela capacidade de invenção de seus atores (alunos/atuentes/criadores) e todos passam a ter em comum o entendimento de que o teatro é arte do ator e por isso está na ação do ator a invenção teatral. Para tanto propuseram princípios técnicos distintos como nos apresenta Schranz:

*Ação física* (Stanislavski), *design de movimento e biomecânica* (Meyerhold), *euritmia* (Jaques-Dalcroze), *mímica pura* (Decroux), *teatro de marionetes* (Von Kleist). Os termos-chave dos mestres restauram a primazia da ação humana. A ação baseia-se na intencionalidade. O cérebro humano desenvolveu processos extremamente refinados para lidar com a complexa passagem atenção/intenção/ação (2014, p. 275).

Nesse caminho os *diretores-pedagogos* estabeleceram práticas pedagógicas de formação de atores, que visavam também a transformação do ser humano ator. E é claro, que como nos apresenta Icle, o tempo despendido para essa formação era praticamente um tempo integral de vida. Tempo e duração, capazes de ocupar interna e externamente os sujeitos.

---

<sup>52</sup>John J. Schranz foi professor na Universidade de Malta, tendo se aposentado em 2013. Possui graduação em Letras pela Universidade de Malta e doutorado pela Universidade de Bolonha. Dedicou toda sua vida acadêmica a áreas como Pedagogia do Performer, Autodidatismo do Performer e Dramaturgia do Performer com sua companhia teatral, *Groups for Human Encounter* [Grupos pelo Encontro Humano]. Trabalhou com Eugenio Barba e Jerzy Grotowski.

É difícil, e talvez quase impossível, pensar em condições tão favoráveis quanto aquelas, mesmo para grupos e instituições com apoio e patrocínio adequados para este tipo de trabalho de formação. Porém, ainda encontramos grandes e potentes focos de resistência<sup>53</sup>. E talvez o teatro seja sempre e para sempre, isso, um lugar de resistência. Um território que exige, e nos exige, ir além das possibilidades. Enquanto atriz, posso afirmar, que minha formação foi atravessada por essa exigência. Uma exigência de trabalhar, estudar, treinar, repetir, ensaiar e ensaiar, e estar com os outros e aprender a lidar com as diferenças desses outros; com as dificuldades, com as facilidades, aprender a domar os meus julgamentos, aprender a ouvir, a ver, a pensar e a repensar; e o mais essencial que talvez seja poder parar a correria dentro e fora da cabeça, para ouvir a intuição que, segundo Bergson, nos “permite acionar a simpatia<sup>54</sup>, explorar aquela atenção suplementar, e estar no mundo aberto à intenção da vida que é compenetração recíproca, criação indefinidamente continuada” (2005, p. 193).

Muitos procedimentos estéticos, fruições estéticas e ações performativas, podem propiciar experiências de exploração de tempo e espaço internos e externos, de duração, que nos fazem encontrar intensidades performativas capazes de alterar nossas estruturas muitas vezes fossilizadas pelas padronizações escolares.

Durante o artigo, Icle vai provocar também uma série de reflexões importantes para falar dessa relação entre o que se constituiu como pedagogia do

---

<sup>53</sup> O trabalho de Zé Celso Martinez Correa no Teatro Oficina e o trabalho incansável de formação do CPT sob a direção de Antunes Filho em São Paulo, os espaços de formação e criação de grupos como o Espanca e Galpão em Belo Horizonte, do Amok e do Tá na Rua no Rio de Janeiro, do Oi Nós aqui otra vez de Porto Alegre, do grupo Hierofante de Brasília, do Clows de Shakespeare do Rio Grande do Norte, entre uma centena de outros. Isso sem falar nos espaços de investigação, dos cursos de artes, estabelecidos nas universidades estaduais e federais que promovem hoje uma substancial publicação sobre a pesquisa de criação e formação.

<sup>54</sup> “O instinto é simpatia. Se essa simpatia pudesse estender seu escopo e também refletir sobre si mesma, dar-nos-ia a chave das operações vitais - assim como a inteligência, desenvolvida e corrigida, nos introduz na matéria. Pois, nunca é demais repeti-lo, a inteligência e o instinto estão voltados em dois sentidos opostos, aquela para a matéria inerte, este para a vida. A inteligência, por intermédio da ciência que é obra sua, franquear-nos-á cada vez mais completamente o segredo das operações físicas; da vida, ela só nos traz e, alias, só pretende nos trazer uma tradução em termos de inércia. Dá a volta toda, tomando, de fora, o maior número possível de vistas desse objeto, que ela atrai para seu terreno, em vez de entrar no dele. Mas é *para* o interior mesmo da vida que nos conduziria a *intuição*, isto é, o instinto tornado desinteressado, consciente de si mesmo, capaz de refletir sobre seu objeto e de ampliá-lo indefinidamente” (BERGSON, 2005, p.191).

ator no fim do século XIX e no século XX e a livre apropriação por diversas instâncias sociais do que convencionou-se chamar de pedagogia teatral. Critica a promessa de uma possível transformação de crianças e jovens em projetos com instâncias utilitárias, principalmente em locais onde a noção de grupo e/ou coletivo não podem ser instituídas pela falta de tempo e espaço para que isso se dê. E salienta:

A comunidade teatral pensada e elaborada de tão diversas formas para contemplar na Pedagogia do Ator a transformação do humano, parece se espriar para práticas do tipo “bancárias”, prescritivas e homeopáticas, tal qual emerge do plano discursivo da Pedagogia Teatral hoje (2009, p.8).

As pedagogias do ator estabeleceram-se numa relação com a criação do espetáculo cênico. E seguem ainda, sendo constituídas a partir da investigação de coletivos, grupos, escolas e comunidades teatrais em busca da renovação e da reinvenção de suas obras performativas. Será possível então, pensar numa pedagogia teatral desalojada desses espaços específicos de formação do ator? Como criar condições nesses territórios distintos, formais e informais (escolas, igrejas, prisões, hospitais...), e nem sempre adequados, para o desenvolvimento de uma pedagogia teatral efetiva? Como retirar o foco da *transformação* e transferi-lo para a prática do modo de expressão teatral e (re)introduzir o espaço da invenção como protagonista desta poética?

Todos esses questionamentos são essenciais para refletir sobre as pedagogias teatrais e seus propósitos. Porém, esse movimento contínuo de ruptura e estabilização das próprias práticas performativas, abrem vez ou outra, possibilidades de invenções, de transgressões, que deveriam estar sempre presentes, como dissemos, mas que escapam, por exigirem reinvenção, padecimento e presença contínuos dos condutores dos processos pedagógicos.

O teatro é instante de encontro efêmero. E para permitir o acoplamento com o que o constitui, que é principalmente o outro, é inevitável estar presente no presente da ação, disponível aos encontros com o mundo e com as coisas do mundo.

Ao me deparar com esse entendimento, após inúmeras práticas de criação, percebi que tudo se dava num arriscar-se à deriva. Na sala de aula, lugar de exercício cotidiano do fazer teatral, no palco, lugar de matar o ego e administrar os

medos, na direção, local de decisão e compartilhamento de generosidades e crueldades. Parto dessas noções apreendidas e experienciadas com meus mestres, práticos e teóricos, com companheiros de palco e de cena e principalmente com os alunos/atuantes/criadores que se dispuseram a encarar comigo longos processos de criação, ou melhor de invenção e descobertas, para refletir sobre o que está entre o fazer, o ensinar e o pensar práticas pedagógicas performativas no ensino de teatro.

Apresento a seguir, duas sínteses de distintos processos artístico pedagógicos, por mim conduzidos,- o primeiro, dentro da educação formal, no Centro de Ensino Fundamental - CASEB; o segundo, dentro do Espaço 508 - para refletir e dialogar, ao final do capítulo, sobre as possibilidades de acoplamentos entre as noções de pedagogia teatral e pedagogia do ator<sup>55</sup>.

### **1.2.1 Uma experiência no ensino formal – CASEB**

Amar é agir.  
Victor Hugo

Para situar a possibilidade de articulação desses processos inventivos, que estão sendo apresentados, com e em um espaço formal, apresento parte do trabalho que desenvolvi no CASEB – Centro de Ensino Fundamental<sup>56</sup>.

Quando comecei a lecionar na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, minha primeira inquietação foi: como lidar com a padronização das idéias,

---

<sup>55</sup> Apesar de, no caso do Espaço 508, não se ter o objetivo específico de formar atores, o processo na maioria dos casos seguiu esse trajeto, mesmo contra a minha vontade. Se direcionava para esse lugar pelo ímpeto dos alunos/atuantes/criadores, como pode ser visto no link dos videoselfies <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w>

<sup>56</sup> A escola foi inaugurada um mês depois da inauguração de Brasília. A sigla refere-se à Comissão de Administração do Sistema Educacional do Brasil (CASEB), instituída por decreto em 1959, assinado pelo então presidente, Juscelino Kubitschek, e pelo ministro da Educação, Clóvis Salgado, com o objetivo de construir a rede física e manter o sistema de ensino da nova capital. A inauguração ocorreu em 16 de maio e as aulas tiveram início dias depois, em 19 de maio. Os primeiros professores foram selecionados em concurso público aplicado em todo o país. Os alunos eram filhos de parlamentares e de candangos. Até 2015 a escola mantinha a estrutura original do prédio e carecia de reformas urgentes.

das emoções e dos comportamentos? E porque a grande maioria dos estudantes copiavam tudo?<sup>57</sup>

Em 2000, ocupei uma vaga provisória no CASEB, escola situada na SGAS 909 sul, um endereço nobre de Brasília, o que a princípio afastava o medo, tão difundido entre os professores da rede pública de ensino do DF, de ir trabalhar em uma escola da periferia que geralmente tem menos recursos e um número de alunos maior por turma. “*Você teve sorte!*” era o que todos me diziam. Ao assumir o cargo de professora no CASEB, recebi 15 turmas, 15 diários, um número estonteante de quase 50 alunos por turma, um total de 739 alunos, que estavam divididos entre a 5<sup>o</sup> e a 8<sup>o</sup> séries do ensino fundamental, hoje 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ciclos do ensino fundamental. E isso era porque eu estava com sorte.

Cada turma tinha apenas uma aula de artes de 50 minutos por semana, tempo padrão destinado pela SEDF no ensino fundamental. Esse era o tempo que eu teria para desenvolver o conteúdo gigantesco proposto pelos novos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao entrar numa das primeiras turmas, inesquecível até hoje, uma temível 8<sup>a</sup> D, tive a certeza de que não conseguiria cumprir o meu dever. As turmas estavam sem aula de artes desde o início do semestre. Então, o horário destinado à disciplina era tido como a hora do recreio, um recreio incrível de 50 minutos. Eu também se tivesse 11, 12, 13, 16 anos adoraria um recreio de 50 minutos. Esse foi o meu primeiro desafio: conseguir que eles percebessem que eu estava ali, o que não foi nada fácil. A maioria dos professores já teve essa experiência e sabe que é comum. O primeiro encontro com uma turma tida como *indisciplinada*, *difícil* e até mesmo *problemática* mais parece uma queda de braço. Onde as partes se desafiam para ver quem vai de fato *controlar* a situação. Bom, passados longos minutos eu me descontrolei, bati com o apagador com força contra o quadro negro repetidas vezes e gritei – *Silêncioooooo! Calem a boca por favor!* E num pequeno espaço de silêncio que se fez, ouvi uma voz grave vinda lá de trás – *Quem vai fazer calar?* E se levantou da última cadeira do fundo da sala um rapaz forte, alto que já parecia um adulto e veio andando na minha direção. Assustada, eu subi na cadeira e gritei ainda com o

---

<sup>57</sup> Ainda não era licenciada, mas com a escassez de professores de artes cênicas, a SEDF contratava os bacharéis aprovados nos concursos e assinávamos um termo de compromisso de obter a licenciatura. Que no meu caso foi obtida em 2006, após novo vestibular na UnB, na área de artes com Licenciatura plena e habilitação em teatro.

apagador em punho: - *Eu vou fazer você calar!!!!* Naquele momento a turma inteira soltou um – *Uhuuu!* Eu, mesmo com medo, mantive uma postura de batalha, ele riu, deu meia volta e disse para turma – *lhhh a professora é esquentadinha!!!* E eu aproveitei o gancho e comecei a falar de teatro, interpretação, papéis que representamos todos os dias em diferentes situações.

É claro que aquela atitude não era a ideal e nem a esperada, mas na minha inexperiência eu não pensei, apenas reagi. Após esse episódio, eu ainda não tinha um silêncio reinante, mas já era possível me comunicar. Alguns alunos já me davam alguma atenção e, aos trancos e barrancos, acabei a minha primeira semana.

Eu estava em frangalhos. Eu tinha certeza de que essa profissão não seria para mim. Eu deveria fazer qualquer outra coisa menos lecionar. Eu tinha vergonha de ter perdido o controle. Não concordava com a maneira bruta e desrespeitosa como tinha reagido. Tinha medo de voltar, pois apesar da 8ª D ser considerada a pior turma, eu não tinha tido muita sorte com as outras 14 turmas também. Talvez, com exceção de duas 5ª séries A e B, que tinham alunos bem novos, entre 11 e 12 anos e que ainda eram, na sua maioria, bem curiosos.

Diante desse panorama estava decidida a desistir. Conversei com uma amiga mais experiente na educação (hoje a professora Dra. Sulian Vieira do Departamento de Artes Cênicas da UnB) e ela me disse para diminuir as expectativas, que eu estava me cobrando muito, que as coisas melhorariam, que eu tinha que acreditar que era capaz, que os alunos precisavam de mim, que em pouco tempo eu estaria tirando de letra os problemas cotidianos de uma sala de aula e que, apesar de aquela ser apenas uma vaga provisória, era possível fazer.

Bom, eu prossegui. Por uma série de motivos, segui. Permaneci mais de um ano nessa vaga provisória. Durante os dois primeiros meses, ministrava as aulas nas salas convencionais com mesas e cadeiras, e em algumas delas com as carteiras universitárias, mas me recusava a transformar as aulas de teatro em aulas simplesmente sobre a história do teatro.

Era difícil desenvolver algumas habilidades corporais propostas no conteúdo naquele espaço. Ao mesmo tempo, o desafio de elaborar aulas possíveis para um lugar inadequado e transformá-lo em adequado me estimulava. As fileiras tradicionais impunham uma rigidez, uma tentativa de ordem, um enquadramento.

Os exercícios começaram por essa exploração do espaço que não se limitava ao fazer. Eu os questionava sobre como se sentiam sem poder levantar, ou se virar para trás, ou ainda falar. Os alunos achavam tudo muito diferente. A pequena liberdade espacial que estávamos experimentando ia, aos poucos, mudando as relações dos grupos mais resistentes em relação às propostas.

Começamos a alterar o espaço físico. Sabemos que colocar as cadeiras em círculo, por exemplo, retira a hierarquia do grupo em relação a figura do professor e em relação aos próprios sujeitos do grupo. Com isso, não tínhamos mais o *fundão* e o *gargarejo*. Todos se olhavam. Tínhamos uma arena para algumas ações expressivas que começavam a ser possíveis. Coisas simples como fazer um pequeno movimento, ainda sentados, para diminuir a exposição. Os adolescentes tem muito medo da exposição ao ridículo. Uma roda de múltiplos de três onde cantávamos os números, e quando era um múltiplo de 3 a pessoa fazia um movimento e não podia falar o número. É um exercício de coordenação motora simples, mas que envolvia o grupo e fazia todos estarem em sintonia. Presentes naquele instante.

Ao final das práticas, discutíamos sobre a percepção de cada um, diferentes percepções. Era difícil para eles falarem. Eles tinham medo, vergonha. Eu solicitava palavras soltas e ia escrevendo no quadro. O que você sentiu? O que você viu que aconteceu? O que isso te lembrou? E aos poucos vinham as palavras: *medo, vergonha, a gente tava todo mundo junto, concentração, parecia uma coisa só*. E juntando essas palavras soltas, seguíamos com a discussão sobre teatro, o fazer teatro e o ver teatro.

Como era de se esperar começamos a atrapalhar outras turmas. O corredor conduzia o som como um amplificador, mas é difícil desenvolver o modo de expressão teatral apenas explorando o silêncio. E até tínhamos dias de silêncio, onde experimentávamos a câmera lenta por exemplo, como homens que desbravam a lua ou que mergulham no fundo do mar e lá podem respirar como se estivessem na terra e que não podem mover a areia no fundo dos pés, mas não era todo dia que era dia de silenciar. E não é possível silenciar todos os dias. Era bonito de ver. As vezes vinha uma gargalhada desesperada de vergonha, uma pausa e recomeçávamos.

Mas o fato era que a nossa aula perturbava. Havia uma sala na área de laboratórios que pertencia a outra professora de artes, mas não era permitido o uso por outro professor.

Depois de alguns meses de pedidos insistentes e com o aumento das reclamações dos outros professores sobre o barulho que fazíamos, consegui autorização para usar a sala, o que mudou tudo. Os alunos adoravam ter um lugar sem cadeiras. Poder tirar os sapatos, quer dizer, alguns tinham medo do chulé. Mas de qualquer forma percebi uma mudança no comportamento coletivo. Era como se agora eles estivessem tendo aula de teatro mesmo.

No segundo semestre, demos início a um trabalho de criação coletiva experimentando a dramaturgia pessoal. No início, partimos da prática com a tempestade de idéias, onde os alunos iam jogando palavras a partir das minhas provocações, e íamos agrupando essas palavras em blocos temáticos. A partir daí, os alunos se dividiam em grupos, segundo temas de maior interesse para cada um, e partíamos para a pesquisa. Os temas: violência, sexo e drogas foram os campeões de audiência em todas as turmas, mas como as palavras propostas por eles faziam parte dos temas, muitas outras questões atravessavam essas temáticas principais.

Os alunos se dividiram em grupos de 4 ou 5 integrantes. E tinham metas a cumprir a cada semana. Pesquisar a temática escolhida e trazer o trecho de um livro, ou de um filme, ou um poema; escrever um parágrafo inventado sobre o tema, acrescentando alguma coisa real sem que os outros precisassem saber o que era real ou ficcional; entrevistar alguém da família sobre o assunto. Essa proposta gerou uma grande empolgação. A realidade da escola comportava casos de gravidez em meninas de 13, 14 anos, casos de uso de drogas nas mediações e dentro da escola, casos de agressões entre alunos da escola e entre os alunos da escola e da escola vizinha, o Proem<sup>58</sup>, e ainda casos de violência entre alunos e professores. Além disso, a realidade que ia aparecendo nos relatos pessoais, também apresentavam indícios de violência doméstica, abusos e contato com a criminalidade em geral.

---

<sup>58</sup> Proem – Promoção educativa do menor localizada na SGAS 909 sul atrás do CASEB. É uma instituição escolar da Secretaria de Educação do DF, que oferece o ensino fundamental para estudantes carentes e com defasagem em idade e série entre 11 e 18 anos de idade.

Era duro lidar com essas tragédias cotidianas, mas essa experiência me aproximou muito da grande maioria dos alunos e ampliou a discussão em sala de aula sobre a ética nas relações pessoais, políticas públicas, cidadania, direitos e deveres do cidadão, justiça, tragédias gregas, dramas burgueses. Enfim, uma gama de temas transversais diversos, que serviam de ponte para tratar objetivos específicos do PCNs, por exemplo, como compreender a cidadania como participação social e política; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente; e questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los. E tudo isso, advinha da própria curiosidade e do inconformismo dos alunos com as situações que eles estavam investigando.

Os alunos iam amadurecendo suas propostas, todas muito diferentes entre si. Apesar da maioria, no início, apresentar um formato bem parecido com a estrutura das novelas televisivas, muitos também ousavam ir além e compunham estruturas em que o público fazia parte do jogo, ou na qual a música conduzia a narrativa, ou ainda, ações performativas nas quais as palavras eram completamente substituídas por imagens e por movimentos.

Apesar dessas estruturas já nos anos 2000 nos parecerem comuns, haja vista os movimentos estéticos que ampliaram a linguagem cênica em diversas direções, principalmente em direção a uma cena mais performática, esses alunos com raras exceções, não iam ao teatro, não viam teatro e não sabiam o que era teatro. Mas sim, estavam contaminados pela linguagem do vídeo-clip, do rap e da cultura de rua<sup>59</sup>.

Fizemos algumas leituras de pequenos textos dramáticos e poéticos ao longo do processo, mas a opção pela escrita pessoal, apesar da resistência inicial, acabou por abrir espaço para uma aproximação entre os alunos, o que propiciou a realização de diversos procedimentos de criação coletiva, que motivaram a maior parte dos envolvidos.

Dentre os 739 alunos, das 15 turmas com as quais trabalhei, apenas cinco alunos recusaram-se a participar de todo o processo, que culminou com o compartilhar de seus exercícios com outros coletivos (turmas) .

---

<sup>59</sup> Hoje ainda conta-se com a Internet que além de fazer parte do universo da maior parte das escolas do DF, também encontra-se nos celulares, apêndices quase que inseparáveis dos jovens brasileiros.

Essa prática pedagógica, realizada num espaço de educação formal, apesar de ter sido cheia de percalços, me faz refletir sobre a importância da atuação do professor de teatro. A importância de sua autonomia para poder direcionar sua pedagogia em relação às condições dos grupos que encontra; da necessidade de ter sua prática docente entendida num contexto diferente de outras práticas, já que seu objetivo, como sabemos, não pode limitar-se a abordagens históricas conteudísticas. É preciso efetivar o encontro dos sujeitos. É preciso reestabelecer o lugar da invenção para esse aluno (qualquer ser humano exposto à uma pedagogia teatral em qualquer espaço) que apesar de não pensar em teatro, não ir ao teatro, não querer ser ator, nem querer se expor, pode construir sua emancipação e senso crítico, estético e ético e no mundo, a partir de uma prática artístico-pedagógica desenvolvida com responsabilidade, com simpatia e com tempo e espaços adequados.

### **1.2.2 Espaço 508 – um território de invenção**

Como é possível constatar a partir do histórico apresentado no anexo 1, o Espaço 508 teve um grande peso na formação e consolidação da produção e formação em artes em Brasília, desde a década de 70. Mesmo tendo passado por inúmeras crises, provocadas por falta de recursos e ausência de corpo administrativo efetivo, ao longo de sua existência nunca abandonou sua corrente ideológica que tinha como princípio “promover o desenvolvimento do potencial criador de seus frequentadores, visando a auto-expressão e o crescimento do homem, em relação ao ambiente que o cerca”<sup>60</sup>. O projeto, que em 1977, ganhou o apoio da Unesco dentro de uma política de “educação permanente através da arte” se transformou, neste mesmo ano, em Centro de Criatividade, composto pelos teatros Galpão e Galpãozinho, além de galerias de arte e salas de dança, teatro e artes visuais, que abarcavam a instrução, a formação e o lazer<sup>61</sup>.

Em 1993, o Espaço Cultural 508 Sul é reaberto, depois de quase cinco anos de reforma, e ganha a estrutura que tem hoje. Em material disponível na

---

<sup>60</sup> Retirado do material informativo sobre o Espaço 508 s/d.

<sup>61</sup> Como a história do Espaço 508 é composta de idas e vindas, fechamentos e reaberturas, no Anexo A é possível acompanhar essa história com mais precisão.

Biblioteca de Artes de Brasília - Ethel Dornas - localizada dentro do Espaço 508, encontramos a seguinte definição:

Pela proximidade a quatro grandes escolas públicas, o fácil acesso da população das cidades satélites (ponto de ônibus na porta) e a frequência predominantemente jovem, o Espaço Cultural 508 Sul caracteriza-se pela pluralidade de programação, sem discriminação estética ou de classe, com ênfase ao experimental e ao educacional.

Assim, caracteriza-se como predominantemente um centro de formação, o Espaço Cultural, busca estabelecer circuitos entre quem faz e quem recebe de modo a provocar uma rede de cumplicidade que incentive a participação. Incentiva-se a mostra que deflagre processos e processos que resultem em mostra.

E ainda sobre as bases que nortearam os princípios de formação do Espaço 508 também vale a pena ressaltar parte do texto de T.T. Catalão<sup>62</sup>:

O Espaço Cultural 508 Sul é alternativo no sentido de alternância, de mudar, do deslocamento de circuitos, do estranhamento, da constante busca. É um espaço, também, alternativo por viver sempre na tentativa de conviver com os contrários, celebrar a diferença, acreditar que um sonho começa COM UM, brota, cresce até virar COMUM.

Ao reencontrar no Espaço 508 esses princípios, que nortearam a minha formação desde 1984 quando ingressei como estudante de teatro no antigo Centro de Criatividade, entendi que deveria pautar a minha prática artístico pedagógica pelos mesmos princípios.

E assim foi feito. Os projetos para as oficinas e cursos tinham esse fim. Como apresentei na introdução, os projetos constituíram-se em processos de experimentação crítica e autônoma em sala de aula. Um espaço de fomentação artístico cultural, com foco no trabalho integrado de desenvolvimento cognitivo inventivo do aluno/atuante/criador que desconhece a oposição existente entre teoria e prática e visa colaborar, de forma ativa, na formação de um senso crítico, estético e ético do indivíduo. Um lugar provocador de criação e não de cópia, de apreciação da linguagem cênica. Um lugar de contaminação com outras linguagens

---

<sup>62</sup> Foi diretor do Espaço 508, quando da sua reabertura em 1993. Jornalista, poeta, fotógrafo, consultor em diversos PRODOCs (PNUD e Unesco para a cultura popular e comunicação), foi Secretário de Cidadania Diversidade Cultural do Ministério da Cultura e Diretor Adjunto da mesma SCDC (2009-2011). Participou ativamente na construção coletiva do Programa Cultura Viva/Pontos de Cultura. Nos últimos anos integrou diversas redes da sociedade civil nas áreas de cultura, comunicação e meio ambiente e construiu amplo acervo documental de comunidades quilombolas, de periferia, sertanejas, ribeirinhas e rurais reunidas como narrativas simbólicas e estéticas dos Pontos de Cultura.

artísticas, de reflexão e atualização, de posicionamento crítico sobre o teatro que estamos fazendo, como estamos fazendo e porque estamos fazendo.

Por essas características, desde o início, os cursos atraíram os mais diversos perfis de jovens e estudantes. A partir dos 14 anos, todos eram bem vindos. Para as oficinas de iniciação e intermediárias, bastava se inscrever para conseguir uma vaga. E para o curso de experimentação cênica (Teatrando montagem) era realizada uma seleção (necessária diante da demanda que se apresentava, em alguns anos chegamos a ter mais de 80 interessados). A seleção era prática, durante uma semana, realizava uma pequena oficina, de 15h/aula aproximadamente (esse número de horas variou ao longo dos anos, começou menor e foi se ampliando), que objetivava abrir a oportunidade dos interessados se relacionarem, conviverem e o mais importante fazerem teatro juntos. A partir daí o coletivo era formado.

Logo de início, os interessados deviam se colocar sobre o porquê de estarem ali e o que estavam buscando para sua formação. E esse primeiro encontro também era a oportunidade de apresentar a proposta do curso. As regras de convivência, as exigências do processo, e o tipo de trabalho que faríamos era detalhado. As dúvidas eram sanadas e após várias sequencias de perguntas e respostas, deles para mim, começávamos o processo.

Importante ressaltar que um dos princípios expostos inicialmente, e que visava a participação efetiva de todos, era a exigência de se pensar na construção de um comportamento ético no coletivo.

Agir eticamente significa se colocar como ponto singular de uma infinidade aberta de relações, sem que sua ação se ampare em normas que funcionam como formas *a priori*, impostas do exterior à ação. A reticularidade do ato ético é o que permite passar de uma dimensão normatizante para uma dimensão de amplificação do agir (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2014, p.106).

Isto é, o desenho do processo artístico pedagógico era apresentado, mas só seria constituído no encontro com os indivíduos. E para que, neste encontro de fluxos heterogêneos, pudesse ser constituído um coletivo, cada indivíduo, precisaria durante todo o processo, se expor, comentar sua participação e a dos outros, dar sua colaboração, estar aberto e disponível para olhar, ouvir, sentir,

trocar, para experimentar e praticar ações performativas que talvez ainda não conhecesse e para inventar<sup>63</sup>.

Ainda que, sempre partindo de lugares muito distintos, muitos dos alunos já tinham feito teatro na escola, ou na igreja, outros nunca nem tinham visto um espetáculo fora do ambiente escolar; alguns eram estudantes se preparando para o vestibular de artes cênicas; outros estavam perdidos e tinham abandonado o ensino médio e não sabiam o que iam *fazer da vida*; outros tantos eram jovens universitários de artes cênicas e de outras áreas afins como a música, a psicologia, a educação, insatisfeitos com suas escolhas profissionais, ou ainda em busca de interfaces com o fazer artístico em teatro; outros ainda, em raros mas alguns casos, já formados ou até mesmo aposentados em busca de inspiração, conhecimento e encontros. Diante de um universo tão heterogêneo, cada procedimento e/ou ação propostos reverberavam de maneiras muito distintas, promovendo uma efervescência de trocas e aprendizagens múltiplas.

Porém, o que era notório logo de início em todos os grupos e turmas, era uma tendência a reproduzir os estereótipos encontrados na televisão, nos programas de humor, nas novelas, nos desenhos animados. Essa questão era abordada desde o primeiro encontro: Quantas vezes você foi ao teatro? O que você lembra de ter visto? Você se lembra de algo que viu? As respostas para essas questões, com poucas exceções, eram quase sempre as mesmas: - *Eu não vou muito ao teatro*; - *eu me lembro de uma peça que foi na minha escola*; ou ainda - *eu gosto de fazer teatro, mas eu não vou muito*.

O querer ser ator, ou ainda, o querer fazer teatro, está geralmente vinculado ao querer fazer televisão, ou melhor novela, ou ainda ser famoso. Ser reconhecido como alguém especial porque faz algo tido como especial. Entre vários jovens, era possível notar uma competição explícita entre quem era o mais querido, tinha feito mais “*peças*” ou conhecia mais “*pessoas de teatro*”. E sendo assim, o primeiro desafio era propor procedimentos que fizessem ruir essas ideias. E principalmente, que estabelecessem o curso, bem como o Espaço 508, como território de invenção e não de cópia, de desbravamento e que exigia uma atenção suplementar no caminho a ser percorrido configuração coletiva, diante daqueles indivíduos e materiais, compartilhando os mesmos territórios de criação.

---

<sup>63</sup> A questão dos pressupostos éticos serão mais detalhadamente abordados no Capítulo 2.

No Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda (1996), encontra-se a seguinte definição: oficina - lugar em que se verificam grandes transformações. Talvez, por eu ter iniciado meu contato com teatro numa oficina no mesmo Espaço 508, possuo o entendimento desses espaços de oficinas como espaços de transformação. A execução de uma idéia fortalece a certeza de que se é capaz de materializar um projeto, não só em teatro.

Esses cursos e oficinas, não tinham o objetivo de transmissão de saber e conhecimento. Se dispunham a ser um espaço para experimentar, atuar, assistir, analisar, debater, propor procedimentos específicos, trocar de lugar e atuar também como provocadores e até como condutores.

Ações muitas vezes opostas e contraditórias, que dependiam das circunstâncias e do objetivo de cada procedimento em relação a cada aluno/atuante/criador, pois se tratavam de seres completamente diferentes, com maneiras de agir e reagir aos procedimentos também muito diferentes. O que me colocava num estado performativo, em uma *performance* dos meus saberes como atriz-diretora-pedagoga em busca, ainda sem saber, do que Sandra Corazza<sup>64</sup>(2008) define como uma *artistagem docente*.

A *artistagem docente* expressa-se pela exploração de meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão extensional. Dimensão, para a qual, não são suficientes os traços singulares dos implicados no trajeto, mas, ainda, a singularidade dos meios refletida naquele docente que o percorre: materiais, ruídos, acontecimentos (p.101).

Tal entendimento, promove uma disposição ao desconhecido. Direciona a prática docente à expedições à deriva. E prossegue:

Como criar uma *artistagem docente*? O ponto-limite que detona nossos devires-docentes é o inexperimentado, o imperceptível, o impensável, o inominável, o indizível, o inimaginável, o intolerável (ibidem, p.105).

---

<sup>64</sup>Sandra Mara Corazza, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é Professora Associada 2 da Faculdade de Educação da UFRGS e integra a Linha de Pesquisa Filosofia da Diferença e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Coordena o grupo de pesquisa DIF - *artistagens, fabulações, variações*. É autora dos livros: *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins* (2002); *Artistagens: filosofia da diferença e educação* (2006), pela Autêntica, *Os cantos de Fouror: escrita em filosofia-educação* (2008), pela SULINA & UFRGS e *Abecedário: educação da diferença* (2009, co-autoria), pela Papyrus.

Corazza inclui a prática como acontecimento que se reinventa nos encontros. Exige a coragem do docente para essas aventuras das práticas pedagógicas que teriam como objetivo maior *desencadear devires*.

Para que isso se efetivasse, era necessário estar conectada com aquele instante, presente na ação do grupo. Não se tratava de *ensinar* o significado de estar presente, mas efetivar a materialidade do meu estar, na coisidade do corpo, dos encontros dos corpos em si. Explorar minha percepção háptica, efetivava o meu interesse, entusiasmo e capacidade de invenção diante do inesperado, que era constante. É preciso disposição para exercer esse ofício da duplicidade, mas me sentia recompensada diante dos relatos dos alunos/atuantes/criadores ao final de cada ciclo.

A relação era permeável entre os alunos/atuantes/criadores e cada procedimento, cada objeto de estudo e de criação, era a busca por uma transformação, ou seja, a cada dia sair diferente de como se entrou. Se permitir a experiência, a experiência que segundo Larrosa é aquela que nos passa, que nos atravessa e que nos transforma (2002).

Os acontecimentos são grandes exercícios. O que te afeta? Pelo o que você se interessa? Por que você está aqui? São questões que norteavam o início do contato. Se tudo já está saturadamente representado então, o que resta ao teatro?

Ao longo dos processos comecei a utilizar um procedimento de criação inspirado num filme, cuja referência não me lembro mais, no qual um homem mais velho ensinava um menino que queria ser poeta, a descrever tudo o que via. Assim, também comecei a criar um dia de trabalho baseado nesse parar, estar, olhar, ouvir, sentir com toda a presença, a presença das coisas. Olhar em grupo, para uma mesma paisagem, todos teriam o mesmo recorte, a mesma moldura. Ficávamos diante dessa paisagem sem falar, sem celular, sem computador, a atenção deveria estar em apreciar a paisagem, sentar e simplesmente estar ali naquele momento imerso, sem esperar nada, esvaziando-se, fazendo parte. Depois de alguns minutos, 10 ou 15 por exemplo, dependendo do dia, retornávamos para a sala de trabalho e cada um escrevia o que tinha visto.

Era curioso, porque a própria ação de estar em grupo e em silêncio, apenas olhando, apenas apreciando, apenas presente, causava estranhamento

em quem passava<sup>65</sup>, pois estávamos, sem querer, também em estado de performance. Em atenção aberta. Detalhes visuais e sonoros, descrições externas e também internas de sentimentos, sensações e memórias; até mesmo ideias que atravessavam correndo a paisagem eram acrescentadas aos relatos individuais, que na maioria das vezes se apresentavam com a estrutura de objetos estéticos, como músicas, poemas, textos recheados de metáforas e figuras de linguagem.

Quando esse material era compartilhado, emocionava e afetava grande parte do grupo. E essas surpresas promoviam apaixonamentos por sua própria produção e pela produção do outro. *Como cheguei até aqui?* Alguns alunos sempre se questionavam, lhes parecia incrível que eles tivessem escrito aquilo mesmo.

Eu já falei, mas a sensibilidade me toma. Ela me consome no ritmo de acabar-se. E me é.  
Num rompante eu acho um eu. Tão vulnerável ao mesmo passo que Golias seria Davi. E me seria Davi transpassado.  
Eu me enlaço em mim e, as vezes sem mentiras, desenrolado. Porque nesse eu, não tem ponta, nem nó.  
Chego nessa porta que sempre aberta me chama de eu. Eu entro. Eu limpo os pés no tapete de entrada. E saio.  
Ensaio uma vida. E há aqueles que ensaiam só. Somente. E isso me faz viver menos. Menos só.  
Eu já falei? Que a minha sensibilidade me cega? Me toma? Me consome? Me dá ritmo? Me acaba? Me é? Me? (Pedro Caroca)<sup>66</sup>

Como diz Rancière, é uma provocação fazer com que o aluno desbrave a floresta (2010, p.114). E, quando eles desbravam as florestas, nos desbravam também, nos invadem.

Não se trata de “ensinar” *stricto sensu* teatro aos atores alunos, mas de orientar um processo poético no qual se constitua um modo específico de fazer que atenda antes ao anseio de compreensão do fenômeno teatral do que o acúmulo de técnicas (ICLE, 2009, p. 6).

Essa apropriação do material do mundo para a criação e o esforço orgânico e cognitivo não só modificam o conteúdo dos materiais, como também contaminam e alteram o sujeito. Isso acontecia com muita frequência nas oficinas e cursos. E isso, quando posto diante de uma audiência em sala de aula, promovia ainda outras contaminações, num movimento contínuo. Como o movimento de um objeto

---

<sup>65</sup> Geralmente fazíamos o exercício nas escadarias do Espaço 508 que davam para a W2, rua de acesso aos carros, e que fica virada para a entre-quadra 308 sul.

<sup>66</sup> Pedro Caroca – participante do processo de 2009. O e-mail foi recebido quatro meses após o término do curso.

lançado no espaço que só terminará sua trajetória, se um outro vetor de mesma força e intensidade agir sobre ele, mudando sua direção.

Não tenho a intenção de transformar a prática pedagógica em protagonista do processo teatral. Mas, no caso desses projetos do Espaço 508, ela foi a responsável pela criação de mais de uma dezena de espetáculos, alguns dos quais tiveram boa repercussão na mídia, com críticas que promoveram um diálogo sobre as relações entre a estrutura de formação dos cursos e os objetos estéticos produzidos em seu âmbito. E ainda, promoveu encontros que geraram a formação de grupos de teatro atuantes hoje na cidade<sup>67</sup>.

Não acredito na instrumentalização da pedagogia teatral pura e simplesmente. Isto é, na sua aplicação descontextualizada, ou ainda quando ela perde sua referência estética, suas estruturas essenciais de efetivação e principalmente quando perde seus referenciais éticos constituídos na e com a própria prática, e passa a ser apenas um apanhado de exercícios recortados dos livros e manuais existentes e reaplicados sem nenhuma responsabilidade.

É preciso avaliar quem, como, onde e quais processos e procedimentos são aplicados e com que enfoque. Acredito que é possível (re)construir e (re)organizar o lugar da pedagogia teatral e do ator na educação em todas as suas instâncias.

Quando atuei no ensino formal, também encontrei espaço para desenvolver com a pedagogia teatral, um trabalho responsável, mas completamente distinto dos projetos do Espaço 508, como descrito anteriormente. Também, encontramos na SEDF, casos extremamente bem sucedidos de desenvolvimento de práticas artístico pedagógicas em teatro, na maior parte das vezes, desenvolvidas por iniciativas particulares de professores, que abriram portas para outras formações possíveis em seus ambientes de trabalho. Tivemos a oportunidade de ver muitas delas durante os anos de realização do projeto Festival de Teatro na Escola<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> A Cia Vísceras e a Estupenda Trupe são dois exemplos desses grupos.

<sup>68</sup> O Festival de Teatro na Escola é um projeto de educação não-formal que atende escolas públicas do Distrito Federal. O objetivo é oferecer uma experiência artística significativa aos jovens que participam e valorizar o ensino do teatro na escola. Desde sua primeira edição em 2000, foram envolvidos mais de 2.813 jovens, 144 professores e 121 escolas que resultaram na produção de 130 peças, leituras dramáticas e performances com um público estimado em 87.500 mil espectadores. Em 2009, o projeto foi contemplado pelo Prêmio Itaú/UNICEF – Educação e Participação como Vencedor Regional. Os recursos advindos do prêmio viabilizaram a publicação do livro “Teatro na Escola: experiências e olhares”, que é um registro dos sonhos e dos espaços abertos para o teatro na escola ao longo desses 10 anos de intensa atuação. Infelizmente a última edição do projeto data de 2012. <http://fundathos.org.br/projetos>

### 1.2.3 Pedagogias acopladas

Ao iniciar minhas atividades pedagógicas no Espaço 508, diante de toda a heterogeneidade do público como apresentei acima, existia dentre estes, duas grandes demandas mais expressivas e muito distintas. Primeiro, um numeroso grupo de estudantes de ensino fundamental e médio da rede pública e particular de ensino do Distrito Federal, que frequentavam o Espaço 508 e que queriam experimentar a linguagem teatral, que queriam descobrir do que se tratava fazer teatro. Queriam realizar alguma atividade para *relaxar*, *descontrair* ou ainda *fazer amigos*. E um segundo grupo, também numeroso, formado principalmente por estudantes do ensino médio das redes de ensino pública e particular do DF e também por jovens adultos, que acreditavam que o teatro era ou poderia vir a ser sua opção profissional.

Durante todos os anos que lá estive meu foco permaneceu na formação de indivíduos que buscavam o teatro como modo de expressão. Mas diante da demanda, também apliquei, ao longo desses anos, diversos procedimentos teatrais, para as turmas de iniciação que usufruíam dos exercícios de maneira isolada, para alcançar um fim específico como o *relaxar*, o *perder a timidez*, *fazer alguma atividade corporal*, *fazer amigos*, enfim, muitas vezes dentro das oficinas eu acabei, diante da dificuldade e da resistência de muitos alunos, por criar e reinventar ações e procedimentos, e por aperfeiçoar determinadas noções sobre o fazer teatral que estavam completamente acopladas à pedagogias do ator.

Essas oficinas de iniciação e intermediárias aproximam-se muito do ensino formal, tanto em carga horária quanto na diversidade de interesses dos estudantes que delas participavam. Foram espaços tempos de invenção com a pedagogia teatral nos quais se fazia necessário recombina e esmiuçar as possibilidades didáticas que cada procedimento poderia oferecer.

As oficinas de iniciação e intermediárias do Espaço 508, com toda a sua heterogeneidade, me deram a oportunidade de experimentar o caminho de não compartimentar a atriz, a professora e a diretora. Não era necessário, nem possível, esquartejar meus saberes, papéis e funções, ao contrário era importante

acoplá-los para usufruir do que de mais potente eles tinham a oferecer para mim e para os grupos com os quais trabalhava.

Trazer para grupos que não tinham a intenção de serem atores, práticas da pedagogia do ator, permitia a construção de saberes e noções que extrapolavam os interesses iniciais desses estudantes que à princípio objetivavam apenas uma aproximação com o modo de expressão teatral. E talvez tenha sido aí o lugar no qual o aprendizado da professora artista mais tenha se dado. Haja vista que nessas aulas, o meu saber precisava ser reformulado, reconfigurado, reinventado, pois as intenções e desejos dos grupos eram outros. O que segundo Corazza se apresenta como:

[...] uma Educação, portanto, a ser criticada, lida e escrita, enquanto “ficção científica”, no sentido em que não se evita “aquilo que não sabemos ou que sabemos mal”, mas que é realizada, necessariamente, “neste ponto que imaginamos ter algo a dizer” [...] (CORAZZA, 2007, p.15).

Esse exemplo aproxima-se muito do que podemos encontrar nas salas de aula do ensino formal de teatro. No qual é preciso atender às exigências dos programas da escola ao mesmo tempo que se faz necessário transgredir os conteúdos propostos para que o interesse e o envolvimento dos estudantes se efetive. E é nesse momento que a ação inventiva, que a artistagem docente (CORAZZA) se faz indispensável. Aceitar que ainda não sabemos como e, as vezes, nem o quê fazer, pode acionar um diálogo frutífero entre o professor e seus estudantes.

Se valer de instrumentos e práticas existentes, é muito útil e eficaz, porém, entender a necessidade de investigar cada coletivo de alunos/atuantes/criadores e cada turma de alunos, como espaços únicos de concepção estética e criativa, pode gerar no professor ou condutor dos processos em teatro e em salas de teatro, condições para que ele também perceba sua cognição inventiva e passe a estar presente no presente da ação e possa assim experimentar novos lugares de criação.

Para aprender sobre o teatro é preciso mais do que escolas ou salas de ensaio: é uma tentativa de corresponder às expectativas de outros seres humanos no sentido de que tudo pode ser descoberto – desde que se desconfie dessas expectativas (BROOK, 1999, p.179).

A afirmação de Brook é inspiradora. Porém, aqui vamos propor uma substituição para a sentença *no sentido de que tudo pode ser descoberto* para no sentido de que tudo pode ser inventado, na tentativa de dialogar com a idéia de que o *mundo não está dado*, é a nossa própria ação que o inventa.

Entendo o ofício do ator como um desbravador de territórios desconhecidos, como aquele que escala longínquas montanhas. Aquele que faz o caminho caminhando com os próprios pés, atento a trilha inédita que percorre. A experiência de já ter desbravado algumas terras distantes confere alguma maturidade ao desbravador, mas não garante o sucesso da empreitada. Ele está sempre em processo de invenção mesmo na *repetição* da ação e é nesse processo metaestável que organiza e refina sua arte.

Aprendi no decorrer desta prática artístico pedagógica que o professor também se encontra neste mesmo lugar de desbravador de territórios desconhecidos. Cada estudante, cada sala de aula, cada coletivo que se forma exige uma disposição para o aventurar-se na invenção dos saberes. E acredito que as artes performativas contêm, por sua própria natureza impermanente, subsídios para contribuir de maneira efetiva na formação ética, política e estética de qualquer indivíduo e em qualquer ambiente.

Cada ação cênica, performativa, exige do ator a cada instante, a cada dia em cena, uma grande disponibilidade para a nova experiência da presença naquele momento específico. Um estar ali pela primeira vez todos os dias. Ter o que foi feito ontem, atuado ontem, como algo apreendido, porém, que já é passado, já foi vivido, e por isso, não pode mais ser repetido. Um desafio de, a cada instante, internamente, sermos conduzidos imagetivamente como num sonho que sempre nos parece único, mesmo quando já foi sonhado inúmeras vezes.

O lugar no qual entendo minha ação docente em teatro, compartilha dessa idéia de desbravador de territórios desconhecidos. Compartilha da ideia de um *artistar* que usufrui da potência transgressora do teatro quando se realiza como obra de arte na articulação do encontro de pessoas: atuantes e percebedores.

Uma artistagem de ordem poética, estética e política, derivada dos sobressaltos e alegrias de trabalhar nas fronteiras entre as disciplinas, os sujeitos e os não-sujeitos, os sentidos e os sem-sentidos. Docência de um artista, que promove o auto-despreendimento, implicado no questionamento dos próprios limites, que renova e singulariza o seu educar (CORAZZA, 2002,

p.4).

Concordo que a situação da pedagogia teatral, principalmente no contexto da educação escolarizada, precisa ser revista, pois no Brasil foi implantada de maneira a adequar-se às exigências de linguagens já estruturadas no ambiente escolar. Essa estrutura educacional que prioriza a informação e a quantidade de conteúdos abordados em sala de aula não parece ser um terreno apropriado para o desenvolvimento de uma pedagogia teatral.

Sem a pretensão aqui de querer alterar as macro estruturas que regulamentam e implantam as políticas educacionais, mas também sem querer deixar de acreditar que é possível, enquanto professor, promover mudanças na abordagem da pedagogia teatral em sala de aula, pode-se pensar em atuar em sala de aula como um inventor capaz de inventar a si, capaz de um inventar de mundos, no espaço/tempo em que está, isto é no aqui e agora.

Modificar a formação do intelectual da Educação, constituindo-o menos como pedagogo e mais como analista da cultura, como um artista cultural, que já tem condições de pensar, dizer e fazer algo diferente para educar uma infância des-iludida. Docência que, ao exercer-se, inventa. Re-escreve os roteiros de outras épocas. Desenvolve a artistagem de práticas, que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta dos mesmos sujeitos e saberes, dos antigos problemas e das velhas soluções (CORAZZA, 2002, p.4).

A formação do professor de teatro estabelece-se a partir da pedagogia do ator e das pedagogias teatrais, mas de alguma forma parece que estas são ainda apreendidas como fórmulas e não como princípios. Mesclar e expandir essas fronteiras pode promover uma transformação no padrão de professores que estamos formando. Isto é, se na formação do professor existir um enfoque na reflexão sobre arte e cultura, uma insistência em sua potencia de invenção e de criação, este pode vir a atuar nas salas de aula com consciência do que são capazes de provocar em seus estudantes, visto que em sua formação o saber também foi provocado e não transmitido.

O entendimento da não reprodutibilidade do instante, do estar ali pela primeira vez a cada dia, mesmo que já seja o centésimo dia é sempre para o teatro uma necessidade e para a pedagogia do ator talvez, uma prática a ser exercitada como um lugar de meditação, ou poeticamente de uma experiência do sublime.

Um lugar difícil de se manter, mas também agradável de se estar porque implica em consciência de si no mundo.

Em sala de aula essa exigência também se faz premente se o objetivo for de fato encontrar uma ação pedagógica capaz de acionar o desejo e o apaixonamento dos estudantes.

No contexto atual, onde nos deparamos com o fenômeno do distanciamento nas relações afetivas que vem sendo mediadas pela tecnologia, a pedagogia teatral pode oferecer uma aproximação dos indivíduos com os outros e com suas próprias subjetividades. Pode, por meio da empatia - faculdade de sentir o que o outro sente e de colocar-se no lugar do outro – fomentada por diversas práticas performativas, promover encontros que exercitem essa compreensão do sentimento do outro e de levar o indivíduo a de fato colocar-se como o outro, em seu lugar, com suas diferenças e limites.

O ator, quando está no palco, que pode ser qualquer espaço onde se realiza a ação performativa, está acompanhado de um risco, de uma vulnerabilidade, de uma exposição que vai além do que está posto, apresentado. O ator é o próprio lugar onde imagens e presenças se constroem ou se dilaceram. Estabelece em si mesmo a realidade dos encontros com as coisas do mundo. Como próprio suporte da obra, o ator estabelece relações únicas com o espaço e o tempo de cada gesto, de cada respiração, de cada olhar, a cada ação performativa. Podendo inclusive, segundo Bonfitto (2009), alterar a percepção dessas duas instâncias, tempo e espaço, através das qualidades de presença.

Tanto no que se refere a pedagogia do ator quanto ao que tange a pedagogia teatral é preciso refletir sobre a questão colocada por Peter Brook: “como colher o invisível, como manter as centelhas de vida presentes nas ações executadas pelos atores?” (1999). Atuamos com e sobre a natureza humana, usufruindo de toda a sua ambiguidade e discrepância. Passeamos entre abismos desconhecidos. Dos sublimes aos mais cruéis. Para isso, não é suficiente apenas a desenvoltura e a beleza do gesto, carecemos de sua integridade, potência e entendimento num estado de atenção profunda.

Essa atenção e presença que é exigida aos estudantes nas salas de aula será que está presente na ação dos docentes?

Para encontrar essa atenção profunda, enquanto atores, investimos na duração dos processos e dos procedimentos. Na qual permanecer fluindo sem ansiedade de encontrar ou de chegar, nos permite estar no tempo, na duração. Duração essa que constitui também o próprio lugar da aprendizagem e da invenção de noções e de saberes.

A liberdade do espaço não formal permitiu esse aporte. Será possível conquistar essa autonomia no espaço formal? Se o entendimento sobre educação puder se expandir para territórios onde a cognição inventiva possa ser explorada, como nas experiências estéticas por exemplo, é possível vislumbrar esse caminho. Como alterar esse entendimento? Caberia a cada professor de teatro em ações singulares e irrepetíveis em cada sala de aula essa tentativa de (re)invenção?

Ao ter liberdade, espaço e tempo para acoplar as pedagogias do ator e teatral vi surgir o que Icle (2011) vai chamar de noção:

As noções atravessam o trabalho criativo da cena teatral. Isso significa dizer que se trata de um coletivo (de alunos-atores e professor-diretor, mesmo que essas funções possam variar) empenhado em criar uma performance, (p.74).

Esse lugar da criação de cenas, improvisações, ações performativas, textos, espetáculos acompanhados de reflexões e discussões sobre as práticas fazia emergir entendimentos específicos do fazer teatral. Os alunos experimentavam no corpo e a partir da atenção à ação desvendavam a intenção e com isso se apropriavam de noções.

Uma noção não se localiza nem na prática, tampouco na teoria teatral. Ela está mais ou menos aparente num entre-lugar da prática e da teoria (ibidem, p.75).

Um entre-lugar que podemos relacionar ao par experiência/sentido que nos propõe Larrosa para a educação de uma maneira geral. Icle propõe discutir o conceito de noção como um conceito operacional para a prática teatral na educação escolarizada (2011, p.75) e tal proposta pode apresentar ao professor de teatro uma ação efetiva e potente.

As noções são ao mesmo tempo privadas e coletivas. Elas são privadas, pois requerem um corpo e movimento em vida para existirem e são coletivas por que a natureza mesma de sua existência coincide com aquela do teatro; as noções vivem na relação com o outro. Não existe uma noção teatral que não seja ao mesmo tempo efêmera (sua forma se desfaz na própria

existência) e compartilhada (é necessário alguém que seja um espelho da noção, alguém que olhe para o corpo em vida que experiência a noção) (2011, p.75).

Dialogar com a abordagem do conceito de noção proposto por Icle, me faz acreditar nesse acoplamento possível entre as pedagogias do ator e teatral. As transformações dos indivíduos ao longo do tempo passado juntos nos processos do Espaço 508, era perceptível diariamente. Não é como se fosse um acúmulo, mas é algo que aflora, emerge e flui em outro território. Se transformavam as noções de tempo, como numa dilatação entre os tempos internos, externos, presentes, passados e futuros. Essas alterações impulsionavam riscos criativos. Começavam a pipocar ações, imagens, objetos estéticos que afetam os outros sujeitos do espaço. Todos pertenciam a outro tempo onde o olhar para o acontecimento presente era inteiro e ao ter que dividir esse olhar com os colegas, as percepções se organizavam na construção de um entendimento comum.

Essas circunstâncias pedagógicas nas quais me encontrava, me fazem refletir sobre: Porque não estimular a liberdade de experimentação de novos procedimentos a cada processo de construção da obra cênica? Por que não estimular a investigação e criação de procedimentos pedagógicos em teatro que de fato provoquem a aproximação dos alunos/atuantes/criadores com a linguagem performativa desde a formação de novos professores de teatro?

Docência artística, portanto, que nos convoca a trabalhar na materialidade da cultura. Educar, artistando. Diferenciar, arriscando-se. Usufruir do prazer de criar, sem nos considerar nunca uma obra de arte acabada (CORAZZA, 2002, p.4).

A reflexão de Corazza expande essa reflexão para educação ao entender o educar como um lugar que exige correr riscos, exige um inventar. E na formação do professor de teatro talvez se exija pensar em constituir muito mais o que a autora denomina de um artista cultural, do que um pedagogo.

Essas reflexões e apontamentos me encaminham ao último subcapítulo dessa seção, no qual apresento uma parte, de um dos mais significativos processos artístico pedagógico realizado no Espaço 508 que foi o processo do ano de 2008. Neste processo, tivemos a oportunidade de inventar um espaço tempo ainda maior do que estávamos acostumados, o que nos deu a chance de construir uma obra poética performativa de seis horas de duração, na qual os alunos/atuantes/criadores estavam em cena todo o tempo. Este processo, me

permitiu entender o devir artista na prática docente, que pode transformar o diretor-pedagogo num professor artista.

Entre um e o outro existiam os olhares de todos.

### **1.3 O diretor-pedagogo é um professor artista**

Não preciso do fim para chegar.  
Do lugar onde estou já fui embora.  
Manoel de Barros

O que me interessa aqui é dialogar sobre uma experiência com a pedagogia teatral que mesmo sem a intenção de, me transformou. De pessoa, em pessoa de teatro, de atriz em diretora-pedagoga e desta numa professora artista. De encontro em encontro com os estudantes diversos, com os percebedores, com as ações performativas, com as poéticas inventadas, com os materiais internos e externos, em tempos e espaços únicos e irrepetíveis, persegui o estar presente no presente da ação por entender que este é o meu lugar de criação.

Compreendo o processo de construção da poética do ator como a relação que o indivíduo estabelece com os materiais disponíveis, sejam eles reais ou ficcionais, objetivos ou subjetivos, físicos ou emocionais. Segundo Peter Brook (1995) a maneira como o ator realiza a experiência de contato com os materiais e como ele se disponibiliza a ser atravessado, permite o acontecimento de uma outra experiência, e não simplesmente de uma repetição de ações prévias. Cada entrada em cena exige algo próximo ao frescor da improvisação. Essa é a minha obsessão como artista e também professora.

O professor, como o diretor, ou criador, são como propulsores, impulsionam o grupo para que estes sejam afetados pela experiência. Como realizar essa provocação? Será que apenas ser um apaixonado, que esteja disposto a inventar e construir processos também apaixonantes, é o suficiente? É importante que o diretor-pedagogo que é um professor/provocador desperte o desejo, o apetite, a curiosidade também em si mesmo para inventar-se como um professor artista.

E como pensar e escolher o tipo de provocação, ou imersão, ou de dispositivos, para cada abordagem? A que coisas o indivíduo está exposto no seu dia a dia? E como é a sua relação com esses acontecimentos diários? O que

constitui suas memórias? Pois a relação de cada um com o mundo a sua volta interfere na maneira com a qual ele vai se relacionar com a aprendizagem, com a aventura do conhecimento. Tudo que se vive se inscreve em nós. A experiência se inscreve no corpo, na memória, na constituição dos sentidos, na nossa percepção, na nossa cognição e na produção das subjetividades.

A memória com a qual trabalhamos, intenciona ser a memória-espiritual “que usa o passado para servi-la” (LAPOUJADE, 2013, p.20). Lapoujade<sup>69</sup> nos fala de um virtual ativo pronto para se atualizar, “Não se deve julgar que as lembranças alojadas no fundo da memória lá permaneçam inertes e indiferentes. Elas estão na expectativa, estão quase atentas” (DELEUZE apud LAPOUJADE, 2013, p.20). Assim, por exemplo, quando exercitamos a dança emocional - ir de uma emoção à outra, desde a mais leve intensidade até o máximo que podemos experimentar e fazer as transições para outras emoções - brincamos com memórias que não necessariamente precisam ser diretamente acessadas.

Ainda, não preciso lembrar da morte da minha amada avó para estabelecer a conexão com um sentimento de perda ou de dor, invisto na respiração por exemplo, que tem memória, e posso alcançar, por meio das variações de intervalo de tempo e intensidade, lugares mais potentes que os que foram reais. E o controle, acredito, se dá no prazer de estar no presente do presente da ação, mas tão presente que acompanho a trajetória, não observo mas acompanho. Atenção para trilhar o caminho, que na verdade esta sendo feito pela primeira vez. E apesar de já ter trilhado outros tantos caminhos, naquele me encontro pela primeira vez. E sempre, que estiver atuando preciso correr esse risco prazeroso de atravessar aquele caminho pela única vez. Construo memória. Sou atravessado pela experiência que me transforma e altera a minha percepção sobre aquele tempo, sobre aquele lugar, sobre aquela emoção e produz em mim um padecimento por ter sido atravessado. Passe-se a estar na duração.

---

<sup>69</sup> David Lapoujade (1964) é filósofo e professor da Universidade de Paris I – Sorbonne. Especialista em pragmatismo, em particular no trabalho de William James, seu enfoque se baseia no pensamento de Gilles Deleuze, de quem foi aluno. Também produziu obras sobre o pensamento de Henri Bergson, Henry James e Emerson. Contribuiu para várias revistas, entre elas *Critique*, *Philosophie*, *La revue de métaphysique et de morale*, *Revue philosophique* e *Le Magazine littéraire*. Publicou duas coleções de textos póstumos de Gilles Deleuze *L'Île déserte et autres textes. Textes et entretiens 1953-1974*(2002), *Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995* (2003). Em 2003, também editou o *Manual de Psicologia* de William James.

É grande a distância entre a busca da experiência da presença em nós mesmos enquanto atores, intérpretes, performers, mesmo contando com a cumplicidade do olhar e da voz dos companheiros de trabalho, e de quando assumimos o papel de educadores, de diretores-pedagogos, de provocadores da criação do outro, da atuação do outro. Somos automaticamente desafiados a investigar os caminhos que nos predisõem às experiências de presença no cotidiano da sala de aula, da sala de ensaio, do espaço de criação. Nos vemos impelidos a refletir sobre os elementos e/ou dispositivos que disparam essa instância de presença, pelo menos na maior parte das vezes. Como ampliar a dimensão da experiência da presença desde a criação até a execução diária? E com isso será que podemos nos aproximar dessa condição de professor artista?

Como atriz penso o mundo por meio do olhar de um observador curioso que adora brincar de outros. A experiência da atuação me transforma em uma artista que ao experimentar essa misteriosa presença, quer ir mais fundo no teatro, em si mesma e no mundo. Muitas vezes, essa presença cruza o meu caminho, algumas vezes alcançada por esforço contínuo físico e mental, com repetições de ações físicas impulsionadas pelo controle rítmico da respiração e outras vezes se dá intuitivamente e traz consigo uma descarga contínua de satisfação e prazer. Mas diante de sua ausência, se constrói um sentimento inaceitável de frustração, que é quase paralisante. Sendo assim, estar presente no presente da ação é um objetivo primordial enquanto artista. É algo que exige ética e integridade, porque quando não existe essa presença não vale a pena.

Em 2008, no processo que deu origem ao espetáculo **Dormentes**, tivemos talvez, a mais intensa experiência de criação desses treze anos. Apresentarei um recorte desse relato pois acredito que através dele muitas noções se estruturaram, muitos desafios de estrutura foram vencidos e acima de tudo se deu uma superação das instâncias de criação de todo o grupo como eu ainda não tinha vivenciado.

Dormentes, do latim: dormente; adj. 2 gen.: que dorme, aborrecido; 2. entorpecido, insensível; letárgico e sereno; fig.: estagnado, parado, quieto, tranquilo; Bot.: diz-se das plantas cujas folhas se enrolam de noite; s.m. cada uma das peças de madeira, de metal ou de cimento armado, colocadas no solo perpendicularmente à via férrea, e em cima das quais são fixados os trilhos; cada

um dos paus de cobertura de uma navio.

Na inviabilidade de abarcar, neste texto, as peripécias de um ano de curso que neste processo excedeu e muito as 540h/aula, tentarei construir uma narrativa que abarque alguns procedimentos e eventos relacionados diretamente com essa atenção profunda, com a potência da cognição inventiva e com o estar presente no presente da ação.

Neste ano a proposta de trabalho foi iniciada com a investigação da obra dramática e musical de Chico Buarque, a proposta veio de alguns alunos do ano anterior. A idéia era a construção de um discurso cênico a partir dos vários temas abordados pelo autor: política, amor, a existência. Estudamos alguns textos, letras de músicas, DVDs e entrevistas do autor o que resultou na apresentação de 4 seminários.

Porém durante esse processo tivemos o convite para reapresentação do espetáculo do ano anterior **De Carne Osso e Concreto** no aniversário de Brasília. Por isso, interrompemos parte desse trabalho para ensaiar o espetáculo antigo o que era de interesse de todo o grupo. Infelizmente não conseguimos suporte financeiro para a remontagem, pois diante das condições técnicas do Espaço 508 como a falta de iluminação cênica suficiente, ausência de técnicos de luz, montadores e material como tinta e fiação seria praticamente impossível a remontagem do espetáculo, que exigia uma produção que no ano anterior, por nossa conta conseguimos captar porque tivemos o ano inteiro para produzir. A frustração gerada no grupo foi muito grande e tivemos uma virada no processo de criação. Os textos produzidos pelo grupo começaram a ser recorrentes sobre a temática do tempo, da solidão e da morte como reflexões sobre a impotência. Aí a temática da obra do Chico Buarque foi abandonada e começamos um processo de investigação e produção sobre esse novo material.

Como o desejo se esvaía no dia-a-dia de cada um? Como entendia-se os processo de vida e morte? Estudamos a origem da vida e da morte, de Eros e Thanatos em diversas mitologias orientais e ocidentais, o que subsidiava as improvisações que começamos a fazer.

Partimos para autores que abordavam o tema, como Fernando Pessoa, Hilda Hilst, Clarice Lispector, Fiódor Dostoiévski, alguns filósofos como Friedrich Nietzsche, Jean-Paul Sartre e Albert Camus. Alguns cineastas como Federico

Fellini e Andrei Tarkovski. Este último gerou uma motivação extraordinária no grupo de trabalho e um refinamento estético na forma como o material cênico era apresentado. Além de ter proporcionado um entendimento mais maduro sobre o tempo das ações performativas.

Quando eu leio Kafka (ou qualquer outro), o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que Kafka pensa, nem o que eu possa pensar sobre Kafka, mas o modo como, em relação com os pensamentos de Kafka, posso formar ou transformar meus próprios pensamentos. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a pensar o que ainda não sei pensar, ou o que ainda não posso pensar, ou o que ainda não quero pensar. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou a transformar meu próprio pensamento, a pensar por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias ideias (LARROSA, 2011, p. 11).

Larrosa prossegue na descrição da argumentação, ampliando que o importante, no exemplo da experiência da leitura especificamente, é também a capacidade de sentir com os próprios sentimentos e escrever, ou dizer com as próprias palavras. Esse era o objetivo durante a pesquisa de material para o trabalho. Estimular o grupo a pensar e a criar pelas próprias pernas, encontrar o lugar da emancipação.

O espetáculo ***Dormentes***, resultado do processo de 2008, foi apresentado durante 6 horas consecutivas na sala Multiuso do Espaço 508. Este foi o mesmo lugar que acolheu o curso desde a origem. O espaço físico nos proporcionava intimidade, apesar de sua dimensão de 120m<sup>2</sup> (10mX12m) e um pé direito de 7m, e muita liberdade, ele fertilizava a criação. Uma sala muito ampla, com uma das paredes laterais toda de espelhos, eram 8 espelhos de 1mx3m que cobriam a parede; com um grande jardim a céu aberto ao fundo; o que separava o jardim, da sala com piso de madeira e uma arquibancada fixa de concreto, eram 12 portas rotatórias de vidro que sempre deixavam ver o tempo lá fora.



Figura 7: Sala Multiuso Espaço 508 com vista da arquibancada - 2016  
Foto - registro da autora

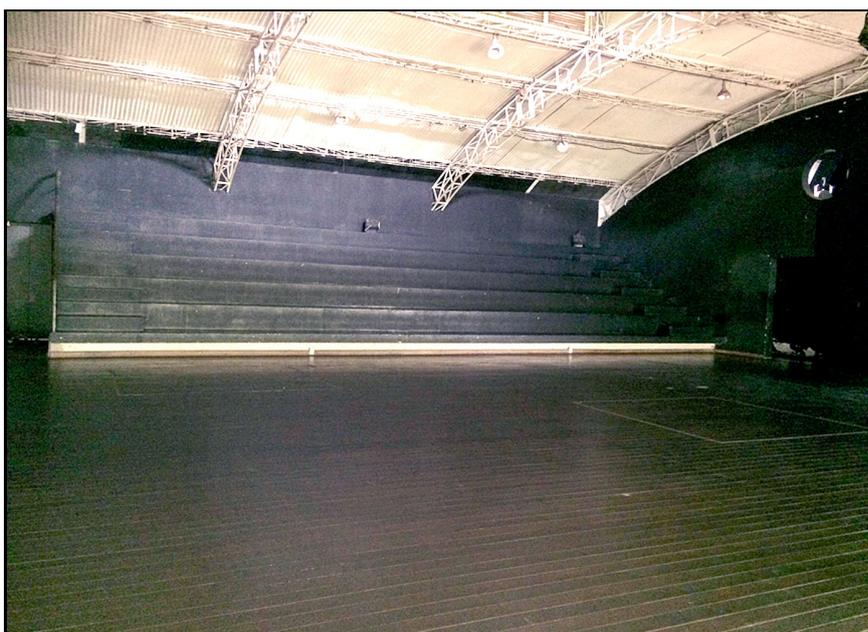


Figura 8: Sala Multiuso Espaço 508 com vista do jardim - 2016  
Foto - registro da autora

Esse espaço, guardava os fósseis que íamos encontrando nas experimentações e mantinha os vestígios das improvisações. Chegávamos a improvisar 12 horas consecutivas durante o processo final de criação e ensaio. Não havia interferência externa. O coletivo estava isolado, em estado de imersão durante as improvisações.

Este foi o ponto crucial dentre os procedimentos adotados para que o grupo experimentasse estados de presença em cena, mesmo aqueles que estavam em

contato com o teatro pela primeira vez, a imersão. Imergir, mergulhar em algo para depois emergir, vir à tona, a superfície.

A primeira imersão foi no tema, nada nos soa mais familiar do que a temática do tempo que passa, que nos consome e acaba nos levando para sempre. O tempo como regulador da vida além de um mero intervalo ou período de duração. E assim, o Tempo foi se tornando, ao longo do processo, o fio condutor da construção cênica. As ações, as discussões, as criações eram geradas pela percepção e na reflexão do papel do Tempo em cada um dos arquétipos e das ações performativas, era ele que conduzia a nossa compreensão tanto a morte, como a solidão e também sua influencia irrefutável na vida.

Essa reflexão acerca do transcurso do tempo e os sentimentos que o acompanham auxiliaram muito no entendimento do trabalho performativo. Era como se ao estudar o tempo, pensar sobre suas características arquetípicas e, principalmente, explorar as condições de percepção dos tempos dos encontros e das ações, abrisse espaço imagético para a criação.

O grupo já estava muito inspirado e produtivo e a quantidade de material era inacreditável. E eles queriam mais. Falavam em performar durante uma semana contínua sem interrupções, queriam mais intensidade a cada dia, enquanto eu tentava dimensionar, o que de fato seria possível concretizar durante o tempo que ainda tínhamos de trabalho. Pensava no que significaria manter um grupo de jovens alunos/atuantes/criadores, alguns deles ainda menores de idade, durante uma semana em estado de performance no Espaço 508.

Definimos, após longas discussões, que seria possível ambicionar 12 horas de performance contínua em busca de uma dilatação do tempo, onde os percebedores pudessem entrar e sair à vontade. Serviríamos uma dose de cachaça, caldo de feijão e café. Havia um desejo de acolher a plateia da mesma maneira como o trabalho estava acolhido, de materializar um espaço mais íntimo. A arquibancada de cimento foi coberta de colchoes, mantas, colchonetes e almofadas. E na divulgação, o público também era convidado a trazer algo de apoio que o deixasse mais confortável.

O espaço nas improvisações, se define como uma hospedaria, um lugar de passagem, um entre-lugar, onde existem figuras que transitam, outras que vivem enraizadas ali e há ainda aqueles que voltam periodicamente refazendo seus

ciclos em espiral. Se sonhava com um passeio, um passeio pelo tempo, embarcar os espectadores em um ônibus travestido de trem antes que estes pudessem entrar no Espaço 508, mas esse desejo como muitos outros ficaram no papel. E assim é constituída a criação, de escolhas.

Nesse estágio, onde já estávamos improvisando durante 12 horas contínuas, muitos espaços no roteiro de ações permaneciam e iriam permanecer sempre abertos, livres para que os alunos/atores, performassem a cada dia, novas possibilidades a partir das matrizes que iam se estabelecendo no jogo.

Nessa hospedaria um homem falece, um trabalhador. Estamos na noite do velório porém não se fala no morto, não se vê o morto, mas essa ausência é que constrói a motivação para cada arquétipo/figura construído pelos atores. Seus vazios vão tomar o espaço.

Os onze arquétipos foram construídos a partir das discussões coletivas sobre o tempo das mortes cotidianas. Recaiados sobre algumas figuras do tarô. Recortados de histórias pessoais. De memórias familiares, de muitas leituras poéticas dos autores citados. E se estabeleciam assim: a Casa (a que acolhe), o Homem (o apaixonado), a Mulher (o desejo), a Criança (a curiosidade), o Provocador (que desestabiliza a ordem), a Mãe (a que cuida), a Investigadora (a poeta, o artista), o Doente (o que precisa de cuidado), o Eremita (o que se encontra só consigo mesmo), o Fugitivo (que não quer ver mais nada) e o Trabalhador (aquele que já está morto).

Com essas provocações fizemos uma viagem de imersão, apenas com os maiores de idade, num total de oito alunos, para a cidade de Cavalcante (GO) a poucas horas de Brasília. E lá permanecemos por três dias. Além da intimidade, da sensação de dilatação do tempo de trabalho a produção muito se acelerou. O grupo irradiava muita vontade e companheirismo e infelizmente 2 dos integrantes não puderam comparecer.

Fizemos um exercício de silêncio. Durante seis horas. A preparação foi feita na primeira noite e, todos sabiam que ao acordar, não poderiam mais falar uns com os outros, nem por escrita, nem por gestos, era um exercício de percepção dos sentimentos e das pulsões dos arquétipos. A idéia não era que os alunos/atores/criadores “atuassem” durante esse tempo, mas que eles

encontrassem um estado de presença diferenciado do estado de presença cotidiano.

Seguindo o roteiro, o grupo acordou, comeu, arrumou a casa e saiu para um banho de rio que fica no meio da cidade. A passagem do grupo provocava um estranhamento nos moradores. Apesar de todos estarem vestidos normalmente, andarem normalmente e não executarem nenhuma ação previamente definida. Eles nitidamente pareciam em estado de performance. Sabemos que em cidades pequenas o estrangeiro já chama atenção por si só, estávamos cientes disso, mas o silêncio trazia uma densidade cênica.

Ao final do exercício, na volta para casa, foi solicitado que todos registrassem seu percurso. Foi admirável a qualidade das reflexões e dos textos poético que apareceram. Uma confiança genuína se instalou. A troca de textos e as novas idéias que surgiram, fizeram com que o grupo seguisse madrugada à dentro do segundo dia, produzindo e criando material.

Voltamos a sala de trabalho. A essa altura ensaiávamos todos os dias. O roteiro de ações sofria diariamente alterações. E se manteve vivo até sua versão final. Mas alguma coisa tinha mudado. Era como se o coletivo tivesse encontrado um lugar diferente, uma emancipação generalizada se instaurou. A minha interferência era a cada dia menor. Eles tinham autonomia para mudar de direção e conduzir seus arquétipos/personas para onde quisessem. As ações de improvisação estavam aquecidas e eles se arriscavam em novas buscas.

Uma das cenas iniciais começou a ser repetida com uma vontade de aceleração do tempo. Eles fizeram isso da primeira vez intuitivamente, se arriscando e depois acabamos por construir uma sequência de aceleração progressiva até a desconstrução da ação original. Como em *Café Müller*<sup>70</sup> de Pina Bausch<sup>71</sup>, onde uma bailarina está no colo de um outro bailarino e cai, a partir daí a sequência é repetida infinitas vezes. Não tínhamos a pretensão de cópia mas de referência. Nossa sequência era totalmente diferente, mas partia do mesmo princípio.

---

<sup>70</sup>Obra de dança teatro de 1975.

<sup>71</sup> (1940-2009) Coreógrafa, dançarina, pedagoga da dança e diretora do Tanztheater Wuppertal companhia de Teatro Dança alemã. Suas coreografias eram baseadas nas experiências de vida dos bailarinos e compostas conjuntamente.

A simultaneidade de muitas ações foi privilegiada. Queríamos explorar a dimensão do espaço que favorecia uma multiperspectivação das cenas. Alguns textos se sobrepunham criando diversas possibilidades de apreensão. Não queríamos uma teatralidade imposta pelo falar e escutar, tentávamos construir uma polifonia de discursos, onde cada percebedor poderia acessar a performance, por escolha, ou pelo lugar que ocupava no espaço, uma parte da obra as vezes confiada apenas a ele, ao pé do ouvido.

Ao final, apresentamos uma versão *pocket* de 2 horas para um grupo de operários da construção civil de Brasília acompanhados de suas famílias. Essa apresentação serviu como aquecimento para fazermos, no dia seguinte, a versão final de 6 horas na qual, apesar de um blackout que durou quase 20 minutos, o grupo se manteve em estado de performance — acenderam velas que faziam parte do cenário e tudo seguiu como se fizesse parte da ação - nos dando a convicção de que o grupo pôde experimentar um estado de intensa presença em cena.

Sobre o espetáculo:

Nada nos soa mais familiar do que o tema do tempo que passa, que nos consome e acaba nos levando para sempre; Um tempo que devora seus filhos como o monstro Cronos devorava os filhos na medida em que sua esposa Rhéa os colocava no mundo. Mas seria o tempo uma entidade, um ser, a ponto de podermos personificá-lo? Ou seria um não-ser, um passado que não é mais, um futuro que ainda não é o presente, um instante que se esvai a cada momento.



Figura 9 - Sala Multiuso do Espaço 508 – Espetáculo Dormentes - 2008  
Foto - Anderson Brasil

Se a cognição inventiva pode ser cultivada e educada, porque não insistir nesse princípio? No início, encontramos uma certa resistência, medo, insegurança, quando propomos ações que não são habituais, pela quantidade de exposição ao risco de territórios desconhecidos. Como estamos sendo adestrados para a repetição, quando algum procedimento convida à aventura temos o condicionamento de recuar. Mas, se a provocação, o convite e até um empurrão for capaz de acionar a experiência, então acredito que a tendência é querer repetir a aventura de entrar em acontecimentos inéditos. Tendemos a querer fazer que outros acontecimentos nos excitem, nos desloquem, promovam padecimento e paixão possibilitando a efetivação da experiência.

O professor precisa também padecer para construir uma situação e um território onde seja propício e favorável o atravessamento entre o real e o imaginário, pois, o território do imaginário é sedutor e ilimitado. Conduz a esperança de que ainda é possível criar e transformar o mundo, que é possível realizar o que ainda não foi realizado, que a ação de cada um é de fato importante e que mesmo pequenas ações em microssistemas podem contribuir estruturalmente para grandes mudanças em microssistemas e até quiçá, em macrosistemas.

Ao atuar como diretora-pedagoga, ou melhor como professora artista, continuo a perseguir esse estado de presença. Como criar uma atmosfera em sala

de aula que propicie a concentração, a intimidade e a disponibilidade para a presença? O quanto eu e minha prática pedagógica nos transformamos quando a aula de fato conta com essa presença de todos os envolvidos.

É difícil trazer à tona a dimensão da obra performativa. A efemeridade do fazer teatral faz com que se preserve apenas o contato, ou ainda a sensação, a memória do encontro, quando muito, a afetação. “O sentir é anterior ao pensar” (DUARTE JR, 1995, p. 16), o tornar-se humano está na capacidade de sentir-se no mundo como ser vivo e autônomo. Entrar em contato com a maneira como percebe o mundo e a si mesmo.

No capítulo a seguir, será apresentada a experiência estética e ética na sala de trabalho do Espaço 508, a partir dos vestígios de invenções, que apesar de nunca serem desenvolvidas da mesma maneira, se estabeleceram ao longo dos processos como procedimentos e ações inevitáveis. Também dissertaremos sobre como tratamos as bases comuns, como|um, isto é, como os procedimentos de anamnese e sensibilização, podem ser potentes para entender as diferenças dos indivíduos e como potencializar suas ações no coletivo e para o coletivo. Ao final, também traremos a importância da emancipação desses indivíduos no coletivo quando estes exploram seu olhar de direção e produção do trabalho. O desenvolvimento do capítulo se apoiará no discurso direto dos aluno/atuentes/criadores, coletados tanto de seus diários de bordo, quanto de seus videoselfies.

## **CAPÍTULO 2 A Experiência Estética e Ética na Sala de Trabalho do Espaço 508**

A obra cênica, performativa, contém em si, para existir, a exigência de que algo, ou alguma coisa realmente aconteça no instante presente, ou seja, no instante do encontro. O espectador, o percebedor, usufrui no encontro, dos acontecimentos, dos textos, das histórias, das palavras, ele está em contato com os corpos presentes, interage com esses corpos, compartilha daquela intimidade e portanto é afetado por essas presenças. Uma intimidade que mistura ator, papéis, espaços, tempos, ficções, realidades, que contamina e complexifica o próprio percebedor, que ao ver pode também se ver.

O percebedor, quando envolto na infinidade de estruturas cênicas que permeiam a encenação, insere-se na situação, em confronto, em encontro direto com ela, no aqui e agora. Ele também está em campo, em jogo, presente, em busca de afetações, ele também é parte da obra.

Essa proximidade, essa intimidade, essa possibilidade de acoplar o fruidor, o percebedor, o espectador à obra, ao ponto da obra necessitar desse outro, para existir, é um dos pontos do fazer *teatral performativo* que sempre exigiu uma reflexão ética aprofundada e talvez por isso, desde o advento das pedagogias do ator, temos embrenhada nas práticas responsáveis de formação, uma forte preocupação com a formação ética dos envolvidos, principalmente dos professores e dos alunos/atuantes/criadores.

Ao abordar os princípios das experiências estéticas que guiaram os procedimentos artístico pedagógicos na sala de trabalho no Espaço 508, é indispensável apresentar a concepção ética que estava presente diariamente, já que esta constituiu e foi sendo constituída durante toda a prática.

Expor um pequeno recorte dos vestígios de invenções que estiveram presentes nos processos artístico pedagógicos ao longo desses 13 anos, tem por objetivo apresentar alguns princípios que nortearam a prática pedagógica e que foram constituídos na apreensão corpo-sensória dos procedimentos e na reflexão individual - no momento em que cada aluno/atuante/criador registrava suas impressões em seus diários – além dos compartilhamentos cotidianos desses registros no coletivo, que abriam redes de processamentos autopoieticos num

território de interações autorreguláveis, em acoplamento estrutural com o meio em busca constante de reorganização (MATURANA e VARELA, 1995).

É importante lembrar, que apesar dos cursos avançados anuais serem concluídos com um espetáculo, este vinha em segundo plano e sempre foi resultado do processo. Esteve desde o início, em primeiro lugar, a busca de uma investigação do fazer artístico e pedagógico em teatro, a partir desse aluno/atuante/criador, priorizando o respeito das subjetividades. O resultado, o produto, o fim dos processos eram secundários e subservientes ao percurso que estávamos percorrendo, já que o estávamos percorrendo interativamente e acoplados as coisas desse percurso.

Assim, a procura recaía em estimular a consciência e o entendimento ético e estético acerca do fazer teatral, recaía na força e intensidade do trabalho coletivo e na disponibilidade para o estudo e investigação do ser sensível. Também era chamada a atenção para a necessidade de estar presente em cada fragmento do tempo que compartilhávamos. Essa exigência era disciplinadora para todos os elementos do grupo que ali se encontravam, inclusive para mim. A partir daqui, optarei por substituir a palavra disciplinadora pela palavra organizadora, por entender que o coletivo, enquanto sistema autopoietico, vive em constante processo de reorganização estrutural por vias de cooperação. (MATURANA e VARELA 1995)<sup>72</sup>.

Tanto em sala de aula quanto fora dela, o aluno/atuante/criador era estimulado a explorar sua percepção sensorial, e a investigar como seu entendimento de mundo e dos mundos a sua volta se estabelecia a partir desta percepção. Havia também um forte estímulo para disponibilizar-se às afetações sensório-motoras, estéticas e intelectuais que faziam parte do processo, tendo em

---

<sup>72</sup> Vale a pena ressaltar que: "Para Maturana, o termo 'autopoiese' traduz o que ele chamou de 'centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos'. Para exercer-la de modo autônomo, eles precisam recorrer a recursos do meio ambiente. Em outros termos, são ao mesmo tempo autônomos e dependentes. Trata-se, pois, de um paradoxo. Essa condição paradoxal não pode ser adequadamente entendida pelo pensamento linear, para o qual tudo se reduz à binariedade do sim/não, do ou/ou. Diante de seres vivos, coisas ou eventos, o raciocínio linear analisa as partes separadas, sem empenhar-se na busca das relações dinâmicas entre elas. O paradoxo autonomia-dependência dos sistemas vivos é mais bem compreendido por um sistema de pensamento que englobe o raciocínio sistêmico (que examina as relações dinâmicas entre as partes) e o linear. Eis o pensamento complexo, modelo proposto por Edgar Morin" (Trecho extraído do artigo *Autopoiese, cultura e sociedade* de Humberto Mariotti que é médico psicoterapeuta e coordenador do Grupo de Estudos de Complexidade e Pensamento Sistêmico da Associação Palas Athena, em São Paulo, Brasil). <http://www.teoriadacomplexidade.com.br/autopoiese.html> acessado em 20 de março de 2016.

vista sempre a inevitável temporalidade e impermanência de tudo.

As principais características da prática abordada situa-se principalmente no usufruto das memórias reais e ficcionais, no estímulo à percepção sensorial, no trato e reconhecimento da atenção como estado de pesquisa e criação, no relacionar-se coletivamente com as diferenças e no estar presente no presente da ação, aberto e disponível aos diversos acoplamentos possíveis com as coisas do mundo.

Apesar de já ter apresentado algumas dessas características ao longo do texto, nesse capítulo pontuaremos a prática acompanhada de reflexões e vozes dos alunos/atuantes/criadores, com alguns detalhamentos que visam colaborar com a aproximação do leitor da atmosfera de trabalho. A intenção aqui, como já foi dito, não é estabelecer um modelo a partir do que foi constituído nos processos do Espaço 508, mas refletir e apontar para distintos percursos possíveis e passíveis de serem inventados, para desenvolver o modo de expressão teatral em sala de aula.

Vale reforçar que o entendimento sobre a prática artístico pedagógica apresentada aqui foi adquirido ao longo do percurso do espaço tempo percorrido na 508 sul em companhia de todos os participantes. O tornar-se professor é um caminho sem fim, e perpassa territórios de medos, dúvidas, inseguranças, opções equivocadas de percurso, tentativas ora acertadas ora desastrosas, e sendo assim constitui-se numa prática que exige constante invenção.

Enquanto professores muitas vezes somos tentados a subverter a ética pedagógica impondo um padrão de disciplinamento que nos leva a limitar nossa prática e estabelecer processos repetitivos e condicionados de comportamento que exigem uma certa obediência infrutífera e que pode vir a se tornar um obstáculo para a aprendizagem. É preciso enquanto professores refletir sobre isso, sobre nossa necessidade de sermos obedecidos.

Obedecemos quando fazemos o que o outro nos exige, em circunstâncias nas quais não o queríamos fazer. Por isso, o que obedece se nega ao obedecer, e nega ao que manda porque não aceita espontaneamente a validade do que este pede. Por sua vez, o que manda nega ao que obedece porque lhe exige que faça o que não quer fazer, e nega a si mesmo porque se crê merecedor da obediência do outro. De modo que as relações hierárquicas não se fundam na aceitação mútua e, sim, na negação mútua (MATURANA, 1998, p.96).

Essa exigência a obediência, que era um termo disciplinador da minha prática pedagógica, foi se transformando muito lentamente ao longo dos anos. E junto com ela também foi se transformando o entendimento do que pode vir a ser um espaço pedagógico. E essa reflexão agora, ao longo dessa escrita, torna-se ainda mais contundente. Pois ao refletir e analisar ações somos capazes de constituir outras referências éticas e políticas.

A justificativa para as exigências disciplinadoras existem porque queremos ser efetivos na nossa prática. Somos motivados por uma inquietação de *como aplicar* o conhecimento. No meu caso, pensava em como *eu* faria o *meu* trabalho. Em como *eu professora* deveria agir, o que deveria falar, como deveria desenvolver a *minha* aula. Demorei alguns anos, talvez mais do que o esperado por mim lá no início, uns 5 ou 6 anos, para descobrir que a aula não era *minha*, que eu não deveria *aplicar o conhecimento*, que o *meu trabalho* dependia de outros e que esses outros eram a coisa mais importante e o motivo real, a finalidade do meu trabalho. E que a *obediência* não atingia seu objetivo, pelo contrário, dificultava a aproximação e a aprendizagem. Essas conclusões podem parecer óbvias mas não eram. E apesar da minha crença de que esse entendimento, na época, já estava consolidado em mim vejo hoje que não estava.

Comecei então a encarar a aula como um encontro, não estava mais indo *dar aula* porque afinal o que seria *dar aula*? Entregar alguma coisa para alguém? Eu não podia entregar ou dar conhecimento ou aprendizagem.

Todos sabemos, ainda que nem sempre tenhamos clareza disso, que o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver. Falamos de aprendizagem como da captação de um mundo independente num operar abstrato que quase não atinge nossa corporalidade, mas sabemos que não é assim. Sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações (MATURANA, 1998, p.60).

E assim se deu também o meu processo de aprendizagem em como ser uma professora artista. Interagindo, agindo a partir das interações. Incorporando outros comportamentos. Comecei a ir para as aulas como quem vai ao encontro de, encontrar com outros, aberta e disponível para os encontros, isto é, bem disposta, animada, aquecida, permeável e também *preparada*. E ao chegar no

encontro procurava também estabelecer uma atmosfera aquecida. Às vezes a recepção era favorável, às vezes não.

E o que fazer quando a recepção não é favorável? Manter-se aberta, ouvir. Mudar a rota, mudar o caminho, propor outra coisa que não estava planejada. Pois, o planejamento, apesar de ser indispensável porque pode ser entendido como o *aquecimento* do professor, é um elemento paradoxal na relação de ensino e aprendizagem: se não for flexível e permeável pode atrapalhar mais do que colaborar.

Nos encontros também é preciso entender o que está por traz de uma possível hostilidade dos alunos, ou ainda da preguiça, ou da resistência, individual e/ou coletiva. Porque sim, se é um encontro coletivo, cada um importa e precisa ser visto como tal.

A princípio essa escolha me parecia equivocada, como poderia frear ou paralisar um percurso por conta de alguns? E em seguida percebia que sempre quando seguia a minha intuição de frear ou mudar a direção, as relações de aprendizagem se fortaleciam e as partes se acoplavam, podíamos ter novamente uma atmosfera aquecida e permeável que colaborava para que pudéssemos enfim fazer algo. Porque as vezes aquilo que eu considerava essencial não era possível para aquele coletivo naquele momento.

Diário de Paco Leal<sup>73</sup>, por volta de agosto de 2011:

É admirável como a Adriana tem a sensibilidade de perceber o “clima”, a atmosfera do grupo. Hoje estávamos de certa maneira desconectados e ausentes e não fizemos alongamento após a corrida no parque. Ficamos em roda, procuramos o olhar do colega (dizer com os olhos), respiramos e descemos e subimos juntos. Trabalho com o ritmo coletivo. Precisamos nos fortalecer. Procurar manter a energia do grupo todo ao 100%.<sup>74</sup>

Com certeza, muitas vezes não devo ter escolhido as melhores opções, mas isso não importa, é o risco que corremos, não há como saber de antemão. Tampouco, quando seguimos rigidamente nossa programação, também não existe a certeza de efetivação do planejamento. Imagino que outras profissões também

---

<sup>73</sup> Paco Leal, na época com 18 anos, era seu primeiro curso no Espaço 508.

<sup>74</sup> Para além do elogio explicitado, o que me importa ao trazer essa citação é chamar atenção ao instante que conseguimos resgatar a conexão do grupo por optar por uma mudança de rota. Mas o considero valioso pois retrata a percepção clara de outro, que não eu, envolvido no processo, que entende e sente o quão importante foi nesse dia, bem como em outros tantos, a mudança de direção

exijam essa percepção sensível do outro para a condução de suas ações e procedimentos. Como um cirurgião por exemplo, que muitas vezes se prepara para uma cirurgia simples, comum e que se vê de repente diante de uma situação mais grave onde usufrui de sua trajetória, saberes e intuição para agir. É um exemplo hiperbólico mas talvez nos sirva enquanto professores para entender o quanto de fato é preciso estar presente, atento e permeável para necessárias mudanças de direção.

Numa entrevista de 1988/1989<sup>75</sup>, Deleuze responde a questão: o que é uma aula?:

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura (DELEUZE, 1988/1989).

Essa abordagem apresentada por Deleuze, sobre a definição de uma aula, acolhe a conformação que foi se dando com o passar dos anos, nos encontros do Espaço 508. A idéia era cultivar o exercício da inquietação, provocar a curiosidade, incitar a investigação e principalmente o entendimento que não somos, apenas estamos. E que sendo assim, podemos daqui a qualquer tempo estarmos outros.

Por meio de hábitos de leitura (imagens, textos, sons), discussões, escritas, compartilhamentos de criação e invenção individual e coletiva, de diversos materiais, eram cultivados os hábitos de refletir, de dizer o que se pensa com responsabilidade, de analisar o que vê, de debater sobre as diferenças de percepções e entendimentos dos mundos e de ser franco respeitando essas

---

<sup>75</sup> Deleuze concede uma entrevista a Claire Parnet, para um programa de televisão francesa produzido por Pierre-André Boutang, realizada em 1988/1989 e concluída em 1996 quando se transformou em um documentário denominado *Abecedário de Deleuze*. O autor discorre sobre palavras escolhidas e as expõe a luz de seus conceitos. No caso de aula, ela está inserida na resposta à palavra Professor. <https://www.youtube.com/watch?v=yu55SONCA28>. Acessado em janeiro de 2016.

diferenças de pensamentos. Cultivar o olhar para os outros e saber que aquele outro é e será sempre distinto, diferente, é aí que está a riqueza da interação. E dentro desses objetivos ter um grupo heterogêneo fortalece a rede que se tece entre os participantes.

O que eu digo é uma perturbação que desencadeia em cada um de vocês uma mudança estrutural determinada em vocês mesmos, e não no que eu digo e, portanto, não determinada por mim, que somente sou contingência histórica na qual vocês se encontram pensando o que estão pensando (MATURANA, 1998, p.64).

As perturbações artístico pedagógicas, advinham de diversos meios diariamente, e em inúmeros sentidos. O coletivo se reorganizava o tempo todo, promovendo alterações na configuração dessa rede. E essa rede, que no nosso caso, era também de afetos, como é possível atestar nos depoimentos dos alunos/atuantes/criadores no Documentário poético<sup>76</sup>, sofria mudanças estruturais que provocavam novos comportamentos sociais que transformavam a cultura do grupo. Num processo constante de *devir* aprendizagem de todos nós e de constituição da ética de cada coletivo.

A preocupação ética, como preocupação com as consequências que nossas ações têm sobre o outro, é um fenômeno que tem a ver com a aceitação do outro e pertence ao domínio do amor [...] A ética não tem um fundamento racional mas emocional (MATURANA, 1998, p.73).

Maturana afirma repetidamente que é a emoção que nos leva à ação, e que a emoção estrutural que nos permitiu estar juntos em interações recorrentes de onde surge a linguagem, foi o amor (2002, p.22). A utilização da palavra amor aqui compreende para o autor o sentido de aceitação, “à aceitação do outro ou de algo como um legítimo outro na convivência” (ibidem, p.66). O autor compreende o amor como um fenômeno biológico cotidiano. Ele não se refere ao sentido de amor romântico, ou da fragmentação do afeto em algo restrito às relações estreitas. Essa abordagem da aceitação do outro, da aceitação da diferença e da disposição para à interação e acoplamentos constituíam as relações dentro dos coletivos que se formavam.

---

<sup>76</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=illbAnJm9aA>

E uma das coisas assim que mais me marcaram nesse processo de 2009, 2010 né?! que eu passei dois anos lá no Teatrando, foi[...] o estado de sensibilidade assim, de ser afetado pelos afetos, pelas pessoas, por você (Márcia Regina - videoselfie 1:22:30 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> )

Durante a escrita desta dissertação criei um grupo em uma rede social e foram adicionados ex-alunos/atuentes/criadores de diversos processos<sup>77</sup>. A idéia era dialogar com eles. Já havia solicitado no início da dissertação o envio de imagens e textos a partir de algumas provocações que lancei, porém não obtive um número significativo de envios. A dificuldade foi, após tantos anos, haja vista que o primeiro processo se deu em 2001, contar com a disposição de um grande número de ex-alunos para escrever.

Alguns enviaram fotos, diários de bordo, imagens. Tinha o desejo de mantê-los a par do material que eu estava produzindo a partir da história que vivemos, e continuar compartilhando e além disso existia uma necessidade de ampliar a participação das vozes desses ex-alunos no texto dessa dissertação. Afinal de contas, esse aprendizado e essa prática só existiu pela presença deles.

Ao me deparar com alguns diários encontrei relatos de momentos tão íntimos que me senti quase uma invasora. A ação performativa interfere e aciona questões muito particulares e estruturais dos seres. E aí talvez esteja o grande lugar das transformações.

É possível encontrar explicitações em quase todos os diários que li, do incômodo com a crítica, com o olhar externo e com a exigência de superação e aprimoramento; uma vontade de desistir; um misto de sentimentos antagônicos pelo processo. Ao mesmo tempo em que uma consciência vai aparecendo no meio de tudo isso. A consciência do auto boicote, dos medos, das resistências naturais. E ao longo do processo também vão saltando os entendimentos de que atuar, performar pode ser como cozinhar, misturar temperos, explorar sabores, combinações, e nunca o sabor será igual ao anterior, mesmo seguindo a mesma receita.

Em dezembro de 2015, procurando uma forma de dialogar com os ex-alunos/atuentes/criadores a partir do momento presente, solicitei que me

---

<sup>77</sup> O grupo na rede social conta com 104 membros todos ex-alunos/atuentes/criadores.

enviassem respostas/depoimentos em formato de videoselfie<sup>78</sup> para a página do grupo. Era a maneira de introduzir explicitamente a voz, a presença, de ao menos uma parte dos participantes na dissertação<sup>79</sup>.

A questão por mim colocada foi: *Quando você pensa na experiência que teve na oficina Teatrando Montagem e/ou no Curso de Criação e experimentação cênica você destaca algo significativo que influenciou a sua formação? Em caso afirmativo poderia eleger um fato, acontecimento, frase, imagem, palavra que expresse essa influência. Você pode encaminhar a resposta por meio de um videoselfie feito de seu celular pode ser de apenas 1 minuto. As respostas começaram a chegar instantes depois. Muitos deles com 5, 7 e até 12 minutos de duração<sup>80</sup>. Vale salientar que em grande parte desse material é possível encontrar o componente do afeto explícito na fala dos participantes. Eles abordam a questão da disciplina, da experiência e das técnicas, mas priorizam seu envolvimento emocional com o grupo, com as aulas e acentuam as transformações e mudanças de comportamento e a forma de ver o mundo e o fazer artístico. Falam da importância da experiência para as suas vidas com muita intensidade e recortam passagens específicas onde a emoção e o envolvimento fez a diferença. Dialogaremos ao longo desse capítulo com este material.*

É maravilhoso lembrar de como a gente trabalhava e montava os espetáculos e fazia a pesquisa de forma tão intensa tão [...] se doando o máximo possível. As pessoas se espalhavam naquele Espaço Cultural Renato Russo, se espalhavam por todos os lugares montando, pintando, cortando e horas depois estávamos realizando os ensaios, o ensaio geral e nada era menor[...] por estar em cena ou estar fazendo a parte técnica da montagem né?! Do cenário. Tudo tinha um total respeito e total qualidade, um total interesse por estar ali da melhor forma possível (Andréa Costa - videoselfie 00:58 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

---

<sup>78</sup> O videoselfie consiste em capturar a própria imagem em vídeo, no caso foram usados os próprios celulares, ipads e microcomputadores, sem auxílio de terceiros.

<sup>79</sup> Essas vozes compõem este capítulo como comentários, como lembranças, como apontamentos, atravessamentos, afetações que quase nunca serão comentadas por acreditar que a própria presença já os desvela. Optei por uma grafia diferente, inclusive das citações anteriores dos diários de bordo, textos e e-mails, para acentuar a lembrança de que essas vozes estão no link <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> dos videoselfies e que por isso possuem uma presença, uma materialidade no corpo desse texto. Estas vozes não solicitam a vez, elas irrompem no centro do texto.

<sup>80</sup> Esse material está no link dos videoselfies <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w>, além dos videoselfies na íntegra as vozes também estão no documentário poético no link <https://www.youtube.com/watch?v=iIlbAnJm9aA> com recorte do material dos espetáculos entrecortados por fotos e fragmentos desses depoimentos. A criação e edição desse material foi feita por um ex-aluno/atuante/criador Lupe Leal participante dos anos de 2012 e 2013 em diálogo comigo.

A partir de alguns desses depoimentos, memórias-lembranças, é possível estabelecer que os vínculos, gerados durante os processos, foram molas propulsoras de aprendizagem. Inclusive porque permitiram a geração de grupos e coletivos teatrais dentre as pessoas que participaram dos processos, do mesmo ou de diferentes anos.

[...]foi a primeira oficina de teatro que eu fiz e foi a partir dali que eu comecei a conhecer melhor o teatro, a entrar em contato com isso [...] e ali eu descobri que eu poderia ser atriz e o que é esse trabalho de atriz, que é um trabalho que exige uma disciplina, uma responsabilidade, uma pesquisa, uma investigação, uma ética, um cuidado com meu corpo e com o outro também. Um trabalho de formiga, de formiguinha como você falava. É um trabalho diário, constante. E eu também conheci um grupo maravilhoso de pessoas que foi onde eu fiz amigos que a gente tá até hoje aí trabalhando fazendo teatro (Carmem Mee - videoselfie 13:47 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Esses vínculos não eram simplesmente espontâneos, eram estimulados no início dos processos. O conhecer o outro, aproximar-se do outro, olhar, tocar, falar, ouvir, fazer as coisas juntos, criar uma cultura do coletivo, estar em círculo, encontrar o tempo das ações coletivas vão aos poucos favorecendo a criação de afetos. E esses afetos são múltiplos. Não é só a vontade de estar junto, mas a necessidade de fazer com o outro que se torna indispensável. A consciência da presença do outro que passa a ser fundamental para que eu invente, realize, faça. Nesse caso a presença do outro aluno/atuante/criador, com o tempo, passa a ser ainda mais indispensável que a presença da própria diretora pedagoga ou professora artista.

[...]e um outro lance assim que ficou como herança pra mim é a dimensão coletiva disso. Aprender a conviver, aprender a olhar pro outro como um parceiro nesse processo criativo, aprender a ouvir como aquilo que eu tô propondo reverbera na outra pessoa, aprender a olhar pro que a outra pessoa tá propondo com uma perspectiva que seja no sentido de[...] construir. Essa capacidade de dialogar esteticamente, também é uma herança muito forte que ficou desse processo (Diego Santos - videoselfie 26:20 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

E essa prática era frequentemente assumida, na tentativa de que eles conduzissem partes de seus processos sozinhos. E que também conduzissem os outros. Ao final desse capítulo parte dessa experiência da autonomia do olhar e da condução será detalhada na prática dos alunos/atuantes/criadores ocuparem o lugar de diretores, de lapidadores e de propositores. Performando assim sua ação ética e estética em liberdade e em consonância com sua própria visão e entendimento de mundo.

A seguir será apresentada parte dessa prática e de seus princípios, divididos em dois momentos apenas para organizar a escrita, mas estes nunca estiveram postos de maneira linear. O primeiro momento é o da anamnese dos indivíduos e o início do trabalho de sensibilização do grupo e o segundo momento apresenta os vestígios de invenções mais detalhadamente.

Vale salientar que as ações, os procedimentos, as invenções se organizavam numa estrutura de rede, num processo espiralado e multifacetado e por isso difícil de ser apresentado de forma estritamente organizada no espaço desse texto. Bem como o tempo revisitado aqui, ele também não aparece de maneira sequencial, ele se entrelaça ao percurso da reflexão e se apresenta entrecortado.

[...]bom muito especial falar do Teatrando montagem assim eu acho, acho não, pra minha primeira experiência que vem na cabeça foi como público, eu assisti *O Muro*, tava sei lá com 16 anos, 17, estudava ali por perto no *Elefante Branco*, nas escolas que tinham por ali, e foi uma descoberta assim, foi um mundo novo, uma coisa que mexeu comigo, que me despertou uma paixão, que me deixou até sem chão assim, porque eu lembro de ver aqueles meninos e meninas fazendo espetáculo e foi um[...] nossa como eu preciso descobrir muita coisa ainda, como o mundo que eu conheço é tão pequeno assim (Gabriel Preusse - videoselfie 32:11 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

## **2.1 Anamnese e sensibilização – uma base como|um.**

Esses dois princípios se materializam aqui também como procedimentos, visto que a sensibilização objetiva à ampliação da percepção corpo sensória e por meio das ações performativas é possível explorar e acionar essa sensibilização cotidianamente.

E a anamnese, presente em cada dia de trabalho, “consiste no esforço progressivo pelo qual a consciência individual remonta da experiência sensível, para o mundo das idéias” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2008). Isto é, como a prática pode estar sendo compreendida diariamente por cada indivíduo, após cada ação, e a partir dessa compreensão, que noções estão sendo constituídas no mundo das idéias pelo coletivo. É também o espaço no qual o olhar do professor artista, a partir da efetivação, ou não, dessas compreensões, pode mapear um possível processo pedagógico.

### 2.1.1 Anamnese

Partir de uma anamnese auxilia a aproximação com os indivíduos que formarão o coletivo. Dá ao professor a possibilidade de percebê-los como seres únicos e não como massa amorfa. Ao se colocar disponível a ouvir no primeiro momento antes de falar, o professor pode minimizar as distâncias e diluir um pouco as fronteiras com as quais os sujeitos estão acostumados a lidar nos ambientes pedagógicos. Além de oferecer tempo para que o professor perceba em quais das direções possíveis, inicialmente, pode ser mais interessante seguir.

Como já expus, a faixa etária com a qual trabalhava nas oficinas avançadas variava muito, mas geralmente, a grande maioria compreendia adolescentes a partir de 14 anos e adultos jovens até os 24 anos. Esse período abrange uma fase de decisões, definições e mudanças de grande intensidade na vida. As mudanças também se dão na maneira como esses jovens querem ser vistos, entendidos e respeitados. Muitas vezes as experiências que eles tiveram até então não são encaradas com seriedade pela sociedade. A família e a escola impõe padrões de comportamento e metas a serem cumpridas que quase nunca estão em consonância com os desejos e estilos de vida deles.

E lá no Teatrando eu me sentia, ainda que imaturamente, me colocando no meu processo. Eram várias transformações assim, eram tantas que talvez no início eu não tivesse tanta capacidade pra entender a dimensão. Com o tempo eu fui entendendo a dimensão desse processo, mais a questão da autonomia, se colocar, entendendo o seu processo. Entender o processo de criação, era um fator muito importante assim pra mim (Márcia Regina - videoselfie 1:24:30 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Sabemos o quão importante são os limites e as regras para a qualidade do convívio social e o desenvolvimento de cada um, mas o que encontramos quando nos aproximamos desses jovens, nesse momento, é um isolamento dessas instâncias que deveriam atuar como alicerces, e que por terem sido simplesmente impostas parecem não se consolidar. E isso emerge principalmente, quando se trata de jovens que não se adequam aos *padrões exigidos* no sistema educacional formal. Ou seja, aqueles que no curso de suas formações não encontraram espaço para desenvolver suas capacidades, suas habilidades estéticas e inventivas; os que não tiveram a oportunidade, ou ainda tempo para se estruturar; os que não tiveram a oportunidade de ter aulas de teatro, dança, circo e música nas suas escolas, o que daria a oportunidade de trabalho sensível no coletivo; aqueles com

dificuldades de aprendizagem e/ou de concentração; aqueles que tiveram suas habilidades artísticas direcionadas apenas para o entretenimento dentro do universo escolar (festa do dia dos pais, festa junina ou o dia da gincana), e que foram direcionados a acreditar que no mundo, o mercado de trabalho em artes existe apenas enquanto entretenimento ligado a cultura de massa.

[...]é completamente renovador, transformador você descobrir que trabalhar com a criatividade existe, não é dom. Você pode desenvolver muitas habilidades, não é dom novamente. E por mais que tenha o dom, o talento, sei lá, existe a disciplina e a vontade e o foco pra você alcançar o que você deseja né?! (Hanna Bezerra - Videoselfie 43:00 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

As oficinas de teatro do Espaço 508 tinham também o objetivo e a responsabilidade de apresentar outras perspectivas de ação no campo das artes performativas como: possibilidades de pesquisa, de criação e construção de coletivos autônomos, autoprodução e gestão a partir das leis de financiamento público privadas e o exercício de olhares criativos sobre espaços que ainda podiam ser inventados.

Foi no Teatrando montagem que eu comecei a minha vida como ator, como artista, foi lá que eu entendi o teatro como ofício, foi lá que eu aprendi outros conceitos também como cidadania, ética e foi lá que eu conheci meus companheiros de grupo Alana, Carlinhos, Lu da Estupenda que este anos faz 11 anos (Tiago Nery - videoselfie 2:11:20 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

E talvez, o mais importante fosse a reflexão sobre as estéticas possíveis que abrangiam um fazer cênico para além dos limites dessa cultura de massa já tão embutida na formação estética da grande maioria.

[...]mas se eu tiver que pegar um ponto pra falar eu acho que esse ponto seria isso, esse empoderamento como atriz realizadora, como artista realizadora e o mágico pra mim que eu aprendi lá é você poder começar do nada. Eu não preciso ter um texto, eu não preciso... eu posso pegar qualquer coisa e transformar aquilo num espetáculo, num produto. Eu acho que é isso, se me toca eu posso pegar aquilo transformar em arte e fazer tocar os outros (Roberta Rangel - Videoselfie 1:55:58 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

O primeiro desafio então era aceitar que o foco do estudante que chegava aos cursos era de ser *descoberto*, de se tornar *famoso*, ou ainda de trabalhar na televisão. O segundo desafio era provocar nesses estudantes a curiosidade em relação ao teatro que podíamos fazer, ao entender sua estrutura e princípios estéticos, suas ferramentas e métodos de trabalho e, quem sabe assim, provocar a alteração do foco da fama e do sucesso para o foco da criação e do diálogo.

A influência que o Teatrando montagem teve na minha formação foi principalmente a primeira vez que eu pude vislumbrar um tipo de montagem que não fosse tradicional. Digamos assim, que eu não pegasse um texto e montasse ele e decorasse e montasse. Que eu pudesse participar de um processo e que isso fosse sendo descoberto a partir do corpo, a partir dos elementos cênicos. Isso foi muito importante mesmo pra minha formação (Fernando Carvalho - videoselfie 30:00 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

O mais importante era de fato provocar a prática inventiva a partir do corpo do estudante “numa apreensão corpórea, isto é, uma cognição corporificada, encarnada, distinta da cognição entendida como processo mental” (KASTRUP, 2007, p.153). Isso não significa abrir mão da investigação e do estudo teórico, mas transforma a investigação intelectual num instigante processo de registro e reflexão sobre a prática, sobre o que é aprendido no corpo e pelo corpo e, a partir daí, produzir questões pertinentes ao dialogar com as teorias, com filmes, obras literárias, textos filosóficos, espetáculos cênicos, performances e ampliar a percepção que cada um teve na sua prática. São entendimentos intelectuais que se dão no corpo, na fruição da experiência estética, na percepção cognitiva. O objetivo é estimular uma atitude de disponibilidade e abertura para a experiência. Desobstruir-se.

A corporificação do conhecimento inclui, portanto, acoplamentos sociais, inclusive linguísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas é capaz de inscrever-se e marcar-se histórica e culturalmente (KASTRUP, 2007, p.153).

Esses acoplamentos sociais nas aulas de teatro do Espaço 508 advinham de interações dentro e fora da sala de aula. Ao criarem vínculos sociais, culturais e principalmente afetivos, compartilhavam suas percepções do mundo e das atividades que desenvolviam juntos construindo assim noções coletivas sobre as práticas.

[...] Bem e pra mim a experiência no Teatrando montagem foi uma super experiência de autoconhecimento, de aprendizado na relação com outras pessoas, na forma de me relacionar, de respeitar a idéia dos outros, o olhar dos outros, a criação dos outros e de me colocar, de expor a forma que eu penso, que eu vejo (Juliana Sá - videoselfie - 59:34 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Essas relações múltiplas, esses vínculos, iam sendo constituídas desde o início. A primeira coisa era saber quem é o outro. Fazíamos uma roda sentados no chão, era feita uma breve introdução do curso e era solicitado que cada um se apresentasse, nome, idade, se já havia feito teatro, quando e onde. Se já tinha ido

ao teatro, se ir ao teatro era uma prática, quantas vezes ia e por fim dizendo por que estava ali e o que esperava daquele curso. Após todos falarem eu também me apresentava, apresentava a proposta do curso, os objetivos do curso, a metodologia de trabalho e as regras principais que precisariam ser seguidas por todos nós. Abria para perguntas e aos poucos já estava estabelecida a nossa primeira aula. Que entendimento tínhamos de teatro? Que maneiras existem de fazer e criar em teatro? Quais são as estéticas e caminhos possíveis para formar um ator ou um artista cênico?

Logo nesse primeiro contato as afetações entre os participantes começavam a se estabelecer. Ao contarem um pouco sobre si, suas histórias e experiências com o fazer artístico, era possível detalhar uma anamnese do coletivo para então nortear de onde poderíamos partir.

Em quase todos os cursos avançados havia sempre ao menos um ex-aluno do ano anterior ou ainda das oficinas iniciais e intermediárias, o que trazia para esse novo coletivo que se formava, uma atenção à maneira de se relacionar com o espaço, com os outros, uma ética nas relações que de fato ia sendo constituída no contato do encontro.

Eu acho que tem dois aspectos muito importantes do Teatrando montagem que me influenciam até hoje. Um é a questão da disciplina né que acho realmente que é um diferencial. Depois que eu saí do Teatrando, eu fiz em 2009, depois que eu sai, eu percebi o quanto que a postura as vezes das pessoas que eu conhecia, era muito desleixada, era o oposto daquilo que a gente aprendeu desde o início no Teatrando montagem. Então, eu acho que tem uma questão com o comprometimento com o trabalho, com o outro, com a responsabilidade, que é trabalhado de uma maneira muito legal no curso[...] (Tatiana Bevilacqua - videoselfie 2:08:48 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Coisas simples, como por exemplo não conversar paralelamente enquanto um colega está falando, manter-se conectado na roda atento a todos e atento para ouvir e conhecer o outro, faziam toda a diferença na qualidade das relações que começavam a se estabelecer entre os sujeitos. Essas noções de comportamento eram explicitadas por mim, mas encontravam-se reforçadas nas ações desses ex-alunos que de alguma maneira já estavam entrosados com princípios estruturais do trabalho coletivo em teatro.

Esse início é o momento da construção de uma base comum para o coletivo que está se constituindo. Provocar os participantes a se envolverem em movimentos duplos, múltiplos, de comunicação e de ação cotidiana no processo de

aprendizagem inventiva — como explorar o olhar e ver, o ouvir e escutar, o falar e refletir sobre o discurso que cada um está tecendo — é fundamental para que esta base comum se estabeleça. E isso não significa homogeneizar o coletivo, ao contrário, é uma busca para se encontrar o comum na diferença.

Kastrup (2014) apresenta a distinção feita pelo filósofo francês François Jullien<sup>81</sup> entre os conceitos de universal, homogêneo e comum que esclarecem e apontam para o entendimento do plano comum no coletivo que gostaríamos de traçar. O conceito do universal segundo Jullien, é aquele que funciona como uma estrutura reguladora do coletivo. Kastrup apresenta como exemplo os direitos humanos, que objetivam tanto a inclusão quanto a diminuição dos abusos e explorações sociais e institucionais, e que regem também, dentro do universo pedagógico, as normas de relações básicas de respeito e de boa convivência.

Um ideal regulador que impulsiona práticas de inclusão, ao mesmo tempo que é uma noção fundamental nas práticas de resistência aos regimes autoritários e à violência institucional. (KASTRUP, 2014, p 19).

Já o conceito de homogêneo é aquele que se assemelha às normatizações, as padronizações e aos disciplinamentos dentro do universo educacional como discutimos no capítulo 1.

Ele responde aos interesses da produção e da economia. O homogêneo parece duplicar o universal, mas trata-se antes de uma generalidade rasa, barata, superficial, fundada na semelhança, na aparência e na série, com vistas ao crescimento do rendimento. O homogêneo diz respeito à uniformização dos modos de vida, discursos e opiniões, onde se destaca o papel da mídia e outros dispositivos da globalização, conduzindo a uma ditadura discreta e insidiosa. Enquanto o universal, como ideal regulador, pode comportar e mesmo suscitar a rebelião do individual e do singular, o uniforme é pandêmico e conduzido pelo hábito. A frequência parece autorizá-lo e, nesse sentido, ele pode adormecer a resistência, espalhando-se e impondo-se como algo natural, parecendo desnecessário buscar sua pertinência e mesmo sua legitimidade. As subjetividades serializadas do mundo contemporâneo são um claro exemplo de realização do homogêneo (idem, p 19 e 20).

O padrão homogeneizado fortalece-se e estrutura-se principalmente pelos interesses econômicos que direcionam as políticas governamentais das sociedades

---

<sup>81</sup> François Jullien (1951) é filósofo e sinólogo francês, professor da Universidade Paris VII e diretor do Instituto do Pensamento Contemporâneo e do Centro Marcel-Granet. Afirmou-se como importante teórico do diálogo intercultural no contexto do mundo globalizado. Publicou entre outros *O diálogo entre as culturas: do universal ao multiculturalismo* (2009), *Um sábio não tem idéia* (2000) e *Tratado da eficácia* (1998).

capitalistas. Tendo ainda os veículos de comunicação de massa como parceiros, ele se alastra e cria necessidades, estilos de vida, idéias, conceitos, desejos e padrões de comportamento que conduzem o consumo de seus produtos por temporada, mantendo a indústria da manipulação sempre em alta e, também, os sonhos e as perspectivas de aprendizagem umbilicadas a estes padrões.

Já o comum, segundo Jullien, é um conceito político. Não é dado *a priori*, mas se enraíza na experiência, se aprofundando e enriquecendo com ela. Devemos construir um comum que não é pautado em relações de semelhança nem tampouco de identidade. (idem, p 20).

E esse comum se transforma e se altera incessantemente. Mantém-se heterogêneo e se produz na experiência, naquilo que é vivido como pertencimento de todos e de qualquer um no coletivo. “O comum é aquilo que partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos” (idem, p.21). É uma rede que traça uma relação transversal entre os participantes do coletivo, sem propriedades, sem exclusão, na tentativa de eliminar as barreiras entre o que está dentro e o que está fora deste coletivo, sendo e mantendo-se permeável ao desconhecido e ao diferente. Enquanto as relações de confiança e interesse entre os participantes se estabeleciam, também se estabelecia uma complexa rede de produção de conhecimento e de subjetividades.

Teatrando montagem pra mim foi um grande acontecimento, foi uma grande descoberta, um grande desafio. Tem total influência nas minhas questões pessoais e profissionais até hoje. O reflexo de tudo que eu faço hoje como professora. Pela questão de disciplina, a intensidade dos processos, a questão do respeito e a forma como trabalhávamos em grupo, de saber não só ouvir como escutar, não só ver, mas enxergar o outro. Fazer o seu, faz parte do outro e o outro faz parte do seu, compartilhar as experiências era maravilhoso (Andrea Costa - Videoselfie 04:15 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Ao longo do processo íamos propondo espaços para que os vínculos se estreitassem, os participantes também traziam sugestões. Desde uma lista comum de contatos de telefone, e-mails, endereço, pois quem sabe assim podiam vir juntos para a aula, passando por um pequeno lanche coletivo no meio da manhã regado à leitura de alguns poemas até a corrida no início do dia no Parque da Cidade, serviam de espaço para essas trocas. Às vezes eram nesses territórios informais do cotidiano que os participantes efetivavam seus entendimentos e construíam juntos seus saberes. E aos poucos, a vontade de estar presente e de não faltar, e de colaborar, de trazer inquietações, outras propostas, a própria

vontade de inventar, ia sendo fundada. A imposição da disciplina era insistentemente lembrada como algo que não poderia ser descumprido, mas aos poucos, eles mesmos iam exigindo do próprio coletivo a permanência desses acordos e constituindo sua auto-organização e sua base como um.

[...]mas é o que ficou nesse momento, foi assim realmente uma marca de que tinha que ser pra valer. Não dava pra ficar de brincadeira[...] ah experimenta mas vamos fazer meia-boca, não! O negócio era sério, mas com muita diversão, com muita amizade, com muito grupo, muito autoconhecimento (Diana Poranga - videoselfie 22:26 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Desde o início era apresentada a proposta de que não trabalharíamos com a idéia de protagonistas. Os alunos/atuantes/criadores ocupariam seus lugares a partir de sua prática diária, sem escalas de importância no trabalho, respeitando a produção individual e as diferentes necessidades de cada um. As vezes era importante concentrar-se num indivíduo durante um dia, durante uma semana inteira porque a dificuldade dele em relação a um determinado ponto do processo era maior, e nesse momento, todo o grupo deveria participar e colaborar com a aprendizagem uns dos outros.

Uma das coisas mais importantes pra mim no Teatrando montagem, no Criação cênica, foi a compreensão de que a interpretação, o trabalho do ator, a construção cênica teatral ela acontece a partir de trabalho, de muito trabalho, de esforço e que um bom ator, um interprete ele precisa se exercitar, se estimular, se afetar principalmente. Acho que essa é um palavra forte daquele processo assim pra mim afetar, afetar-se, deixar se influenciado pelos colegas, pelos exercícios, estar disponível (Rodolfo Godoi - videoselfie 1:54:43 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Apesar de haverem diversos instantes de trabalho individual a grande maioria dos procedimentos e exercícios propostos eram realizados no coletivo. Aprender com o outro no encontro com o outro era um ponto estrutural do processo.

[...]saber que eu sou responsável pelo trabalho do outro e que o outro também é responsável pelo meu trabalho que isso é ser coletivo e que o teatro se dá no coletivo e que isso deve ser respeitado e levado muito a sério. Porque no final é esse coletivo que a gente coloca pros outros como nossa arte como nosso trabalho (Samuel Araújo - videoselfie 02:20 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

## 2.1.2 Sensibilização

Uma prática que foi recorrente desde o início em 2003 e que tem por objetivo a ampliação da percepção háptica, foi a *atmosfera de sensações*. Nele têm-se a oportunidade de explorar o tato passivo, que segundo Gibson (1962-1966)<sup>82</sup> é atípico de experiências cotidianas pois o observador não se move e a informação é imposta sobre a sua pele. Além disso, a distinção aqui não é em relação ao sentido que está sendo explorado, no caso o sentido tátil, mas como a percepção pode ser ampliada. Como afirma Kastrup “a especificidade da percepção háptica<sup>83</sup> é que pode não vir a produzir uma representação e sim uma experiência direta, que pode concorrer para a inventividade da cognição (2007, 84). Nessa prática era possível perceber claramente pelo relato dos alunos, a conversão da atenção funcional para a atenção suplementar, que apresentamos no capítulo 1. Era possível também perceber o estabelecimento de uma percepção háptica, a qual segundo Deleuze, pode permitir um acesso à dimensão de virtualidade da forma (DELEUZE apud KASTRUP, 2007, p. 83).

Essa qualidade da percepção nos interessa porque retira a atenção da representação do objeto, das coisas e dos sujeitos e permite a ação de colocar-se à disposição das afetações, dialogando assim com as memórias-lembranças, com a imaginação intervindo diretamente no potencial de criação do sujeito.

A prática consistia em, com a turma dividida em dois grupos, cada grupo construía um percurso com estímulos sensoriais diversos, onde conduziria cada um dos integrantes do outro grupo de olhos vendados, por uma experiência sensorial, de aproximadamente dez minutos. Após a experiência o

---

<sup>82</sup> Psicólogo americano James J. Gibson (1904-1979), um dos mais importantes pesquisadores do século XX no campo da percepção visual. Em obra originalmente publicada em 1958-1962, o autor defende que os sentidos não atuam de maneira isolada e passiva, como meros receptores de sensações, mas sim como sistemas perceptivos de sentidos agressivos e solicitadores.

<sup>83</sup> Para Deleuze “A percepção ótica se caracteriza pela organização do campo em figura e fundo. A segregação autóctone faz com que a forma salte do fundo, o que instala uma hierarquia, uma profundidade no campo. Além do dualismo figura-fundo, faz parte da percepção ótica a organização cognitiva no dualismo sujeito-objeto, que configura uma visão distanciada, característica da representação. O ótico não remete apenas ao domínio visual, mas este, em função de suas características, é aí dominante. Já a percepção háptica é uma visão próxima, em que não vigora a organização figura-fundo. Os componentes se conectam lado a lado, localizando-se num mesmo plano igualmente próximo. Além da mão, o olho tateia, explora, rastreia, o mesmo podendo ocorrer com o ouvido ou outro órgão. De todo modo, a distinção mais importante aqui é entre percepção háptica e percepção ótica, e não entre os diferentes sentidos, com a visão, a audição e o tato” (KASTRUP, 2007, p. 83).

aluno/atuante/criador, que foi conduzido, descreve em seu diário de bordo, suas impressões, sensações, memórias, descrições da prática, antes de comunicar-se com o restante do grupo.

[...]eu lembro do caminho sensório, aquele que a gente fazia, que você propunha pra gente fazer um percurso, levar objetos, propor esse cenário mais atmosférico não é?! E deixar que aquilo sensibilizasse a gente né, é uma das coisas mais marcantes assim pra mim porque era como se eu estivesse reconectando com o corpo, com as minhas sensibilidades, coisas que a gente perde ao longo da vida, ou que a gente, pelo processo de cada um, vai se perdendo. Então pra mim foi muito forte vivenciar as coisas estando de olhos fechados. Foi muito intenso assim [...] (Márcia Regina - videoselfie 01:22:58 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Nesse tipo de trabalho é possível tecer o entendimento de que a experiência e a percepção são únicas e intransferíveis; que o desejo onipotente de controlar a audiência é desnecessário; que a diversidade enriquece o coletivo que está sendo constituído, pois representa também o coletivo sociocultural no qual estamos inseridos; e que a sensibilização corpo-sensória é material primordial para desenferujar o sentir o outro e o mundo, os outros e os mundos. E principalmente que os processos de criação podem ser prioritariamente sensíveis e inventivos.

[...] e toda a experiência corporal, de tá conectando consigo né?! é uma coisa muito importante porque a gente perde isso assim. Então, pra mim era muito intenso assim me descobrir enquanto corpo, enquanto sujeito (Márcia Regina - videoselfie 1:23:48 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Além disso, nesse momento existe a primeira oportunidade de contato com a invenção de uma escrita poética. É um momento importante, pois apesar de alguns descreverem de maneira bem pragmática a experiência, grande parte de todos os alunos começava aí a perceber sua capacidade de criação. A linguagem escrita materializada podia ser vista de fora, por seu autor(es) e passava a ser um excelente meio para desbravar o processo de criação individual. Na busca em expressar a experiência, eles misturavam a percepção interna e externa, fundiam a imaginação, a memória e os sentimentos criando instâncias ficcionais bem potentes com as quais começávamos os exercícios cênicos.

O contato com o outro cria uma percepção daquele instante da sensação. Que não tem como ser racional, porque não pode ser refletido previamente. (Diário de Bordo - Rodolfo Godoi, 2013).<sup>84</sup>

Por entender a necessidade do encontro para a criação coletiva, para o fazer teatral e para as práticas performativas, fui ao longo do tempo estimulando

---

<sup>84</sup> Rodolfo Godoi foi participante de diversas oficinas de iniciação e intermediárias desde 2006.

cada vez mais os territórios informais. O grupo se encontrava muito, tanto para produzir material solicitado nas aulas, quanto para se conhecer. Uma prática importante também era ir ao teatro juntos para depois dialogar sobre o que foi visto. Isso tecia uma rede comum de referências cênicas que agregava à composição do olhar crítico e estético do grupo.

[...]e outro ponto muito importante foi que através do Teatrando montagem eu conheci a cultura local, porque ... porque eu não conhecia a cultura local, eu só sabia que existia *Os Melhores do Mundo* no Teatro Nacional e só. E através do Teatrando montagem eu descobri que existem milhares de oficinas gratuitas, milhares de espetáculos gratuitos, que existe CCBB, que existe a FUNARTE, que existe a Caixa, que existe o SESC[...]foi muito bonito né?! Muito bonito conhecer a cultura local e eu sou um apaixonado (Guylherme Almeida - videoselfie 39:36 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Devagar, esse estreitamento dos vínculos, ia reverberando nas práticas performativas trabalhadas em sala. O coletivo ia ficando mais à vontade, ia sendo provocado e desafiado pelo próprio coletivo, ia cedendo à intuição, abrindo-se para a prática e refletindo com e no espaço como um. Eles começavam a entender a importância de *provar no corpo para saber o gosto*.

[...] quanto foi importante ter um diário de bordo onde eu anotava cada experiência, cada dia; o quanto era difícil, as vezes era tão difícil, eu acordava as 7 da manhã tinha que tá 8 no Espaço Renato Russo. Eu falava eu só quero chorar .Mas aquilo foi tão bom pra mim, foi tão bom sentir dor, foi tão bom sentir no corpo como aquilo tava me transformando. Eu senti a transformação no físico e doeu e foi muito bom (Bárbara Gontijo - videoselfie 10:44 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Como já dito, a educação parece ter desvinculado o corpo da aprendizagem. Mesmo os alunos que queriam estudar teatro profissionalmente pareciam entendê-lo também, à princípio, a partir da mesma lógica da educação formal padronizada, isto é, *preciso primeiro decorar algumas informações para depois poder ter a resposta correta e esperada às questões que me serão lançadas*. Então, esse também era um desafio: como resgatar o entendimento de que aprendo no corpo, com o corpo e que a voz e a mente também são corpo?

[...] as técnicas que eu aprendi no Teatrando, as técnicas que eu aprendi com ela, que eu levo hoje pra minha vida, em tudo não só no teatro, no meu dia-a-dia, ver o mundo com os olhos de ver, ouvir com os olhos de ouvir, se enxergar, enxergar os outros, estar presente na ação. Estar presente. Foi tudo que eu precisava (Mária Ribeiro - videoselfie 1:31:02 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

[...] e se desafiar mentalmente e fisicamente e não, não tem essa dissociação é mente, é corpo, é alma, é você é ali, é, é isso (Mária Ribeiro - videoselfie 1:32:45 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Diante dos obstáculos, que principalmente no início provocaram uma inquietação sobre que caminhos eu deveria seguir, optei logo após o terceiro ano de projeto a não trabalhar com peças prontas, seguiria na via dos laboratórios, das improvisações a partir das ações de investigação corpo-sensórias e dos depoimentos e danças pessoais. Muitas vezes líamos textos dramáticos como material de pesquisa, discutíamos e até utilizávamos partes, fragmentos, como material de criação, mas a montagem de uma peça escrita fora do processo de investigação cênica estava descartado. E porque estaria descartado? Porque percebi que as ações performativas em sala de trabalho, quando ligadas às propostas de investigação e improvisação, balizadas pelo princípio de estar presente no presente da ação com uma atenção suplementar, eram muito mais efetivas e geravam envolvimento com o material criado. Elas aproximavam e ampliavam o entendimento dos alunos/atuantes/criadores sobre processos de invenção em teatro e estabeleciam territórios autopoieticos mais autônomos.

[...] perceber como era diferenciado o resultado por causa que eu conhecia o processo sabe?! E isso, pra mim era muito legal. Eu não sei se eu fui claro, mas [...] é como o corpo poderia construir uma peça sabe?! Como a partir do corpo, a partir do corpo dos atores, a partir das interações pessoais a gente podia construir uma peça. E com certeza isso eu levei pro meu processo de vida assim eu tipo, com certeza a gente usa no *Liquidificador*, com certeza tem influência sabe, porque no *Liquidificador* não só eu passei pelo Teatrando montagem como Kael também passou, sabe?! Então, a gente tem muito essa ligação assim, foi muito importante nesse sentido processual sabe?! Isso foi bem impactante. Acho que é isso (Fernando Carvalho - videoselfie 30:58 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Por exemplo, quando trabalhávamos com um texto o aluno esperava sempre uma direção. Por mais que eu dissesse: “arrisque-se! Proponha uma leitura, uma voz”, ou “Pode ler como você quiser”, ou ainda, quando conduzia passo a passo a experimentação, quando norteava caminhos possíveis, a leitura era temerária, tímida, parecia uma tortura para a grande maioria. Ao contrário, quando realizávamos o exercício de ler peças, poemas, textos filosóficos, após as investigações performativas de textos criados e inventados por eles, a leitura encontrava muito mais potência, segurança e entendimento. É como se a situação, a atmosfera, o empoderamento de cada um dentro do coletivo, e claro o treino em voz alta, se fizesse valer e trouxesse espaço de invenção à leitura e a interpretação do texto. Como se cada um se sentisse de fato um criador, se sentisse íntimo do material com qual estava trabalhando por entender seu processo de criação.

Apesar de saber, enquanto atriz, diretora e criadora, que existem muitas maneiras de construir essa intimidade com o material teatral, percebi que essa escolha trazia, na maior parte das vezes, uma mobilização geral e uma atmosfera de pertencimento mais efetiva.

Após esses processos, quando voltávamos a ler uma obra dramática, era possível notar uma melhora na confiança e no despojamento do grupo.

As abordagens expostas acima faziam parte da primeira etapa de trabalho: o lugar da anamnese e da sensibilização dos participantes em busca da criação de uma base como um para o coletivo. Em seguida, vamos dialogar com as proposições práticas denominadas aqui de vestígios de invenções e nos quais estão misturados, umbilicados, tecidos em cadeia, influências e referências de distintas práticas e ações dessa trajetória de atriz, diretora e professora de teatro.

Fazer Teatrando montagem pra mim foi uma experiência única. Foi aonde eu comecei a perceber que eu realmente existia. Que tinha uma importância essa minha existência no mundo. E quando a gente passa a se perceber no mundo a gente acaba se perguntando porque né?! pra que? E foi no Teatrando montagem que eu aprendi tudo isso (Ricardo de Souza - videoselfie 1:41:20 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

## **2.2 Vestígios de invenções**

A aventura dos processos criativos do Espaço 508 se deram nessas relações de acoplamentos, de agenciamentos sempre à deriva. Uma composição de sujeitos, coisas, corpos, tempos, espaços, artistagens, devires que constituíam territórios elásticos. E por isso exigiam uma transgressão intuitiva, racional, integral, na escolha dos caminhos e na invenção dos procedimentos a serem usados para construir a prática. Agrupamentos instáveis, em processos permanentemente abertos que bifurcavam-se diante de possíveis estabilizações.

[...] enfim a vivência coletiva. Pra mim acho que também é muito importante o quanto que foi louco vivenciar aquela intimidade que o processo do Teatrando sabe gerar como nenhum outro eu acho. Eu acho que tem muito haver com essa ética do trabalho. Assim, não dá pra entrar no Teatrando e ser leviano né? A gente tem que ter muita coragem, tem que vencer muitos medos realmente, tem que se superar. E agente se alimenta muito dessa superações dessas conquistas e principalmente, pra mim, na pessoa que eu era naquela época, ter esse contato com outras pessoas que vai desde um toque físico até uma conexão emocional, psicológica, criativa. Isso tudo foi muito importante e acho que o Teatrando tinha essa grande habilidade de conectar pessoas em prol de um trabalho artístico e

com grande comprometimento (Robert Dagô - videoselfie 1:53:16 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Tratamos aqui de vestígios, pela condição mesma da *coisa* de não poder ser resgatada em sua inteireza e por existir no corpo e nos entre-corpos dos seres individuais e coletivos que lá se encontravam. Ficaram as pistas, ficaram os depoimentos nos videoselfies, ficaram os diários, as fotos, os vídeos, mas as invenções seguem à deriva. Transformaram-se em outras, outras coisas, outras ações, outras práticas e outras poéticas.

Para apoiar essa condição de *estar à deriva* é propício usufruir da formulação do conceito de Maturana que concebe a deriva como “um curso que se produz, momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias” (2001, p.81). Pois mesmo naqueles instantes, cada encontro exigia uma recriação, uma reinvenção das poéticas pedagógicas já estabelecidas, o que criava um sistema de desaprendizagem permanente (KASTRUP, 2007) .

Essa experiência da desaprendizagem permitia uma deglutição da atriz-diretora-pedagoga-artista que se via, às vezes, como *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carrol, quando ela cai no buraco e nada do que faz tem o resultado esperado e sendo assim, quando ela já não espera mais nada, encontra a saída, e nesse movimento de saídas, sempre bifurcadas, novos desafios e desconhecidos se apresentavam, criando um campo propício para a artistagem. Essa imagem me é cara, pois efetiva o entendimento do estar presente, disponível e aberta para os outros indivíduos que partilhavam comigo dos encontros em busca de aprendizagem. Estávamos todos em busca, estávamos todos em processo de transformação, todos em processo de invenção.

Disponibilidade é uma palavra importantíssima pra mim. E ela é uma palavra importante não só para o meu trabalho enquanto artista, enquanto intérprete, mas também agora recentemente quando eu comecei a ser professor. É...perceber a disponibilidade na sala de aula também é fundamental, a disponibilidade do professor, mas também estimular a disponibilidade e a vontade de estar ali dos estudantes né, para que o contato com o diferente, com outro, ele possa acontecer (Rodolfo Godoi - videoselfie 1:55:27 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Esse campo pedagógico artistador, como define Corazza (2013, p. 3) é um território de variações múltiplas e indefiníveis por estar atravessado, afetado, influenciado pela vida mesmo, por ser a vida mesma. Encontra-se constantemente

com os conteúdos e materiais já estruturados do saber, mas reorganiza-os a partir da deglutição, das transversalizações e das contaminações.

Essas deglutições e contaminações estavam nos procedimentos cotidianos utilizados como: os laboratórios de criação e exploração de dramaturgias; as improvisações de movimento/espço/tempo; os processos de desconstrução e esvaziamento (corpo e mente) ou de fortalecimento da consciência corpo-sensória; das práticas de autobiografia, de escrita automática e de memórias; dos exercícios de discurso crítico; e das construções de imagens e ações performativas a partir de temas levantados pelo grupo e experimentados no coletivo, para a composição de cenas, esquetes e até do espetáculo final.

As referências estéticas para a criação e reinvenção de práticas e procedimentos estiveram alinhados com Augusto Boal, Constantin Stanislavski, Peter Brook, Pina Bausch, Antonin Artaud, Jerzy Grotowski, Rudolf Laban, bem como os mestres e diretores de teatro com quem tive a oportunidade de aprender e/ou trabalhar e de inesquecíveis parceiros atores de palcos. Uma poética pedagógica que buscava ser executada da mesma maneira que a poética teatral, numa tessitura de diferentes elementos para uma colagem ou assemblagem performativa da ação docente que, mesmo quando traduz um material pré-existente, não o copia, recria.

### **2.2.1 Eu, corpo(s)**

[...] uma das melhores coisas que eu fiz na minha vida. Fiz desde de 2001. Passei seis anos e meio lá. E voltei, e fiquei e ficaria não porque era legal, mas porque sempre foi e é incrível, incrível estar ali com as pessoas, a diversidade. Cada vez que entravam pessoas novas implicava um fazer e refazer. Era sempre novo e sempre foi um desafio e o desafio era motivador pra estar ali e compartilhar com as pessoas (Andrea Costa - videoselfie 06:41 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

A dinâmica dos dias seguia uma rotina: corrida e/ou caminhada no parque da cidade onde nos encontrávamos às 8 da manhã<sup>85</sup>; às 9 horas já estávamos no

---

<sup>85</sup> Em dias de chuva começávamos o trabalho diretamente no Espaço 508 e fazíamos as atividades aeróbicas como pular corda, pique-pega lá mesmo.

Espaço 508 e iniciávamos um trabalho de alongamento profundo com vistas a reorganização do corpo de cada um<sup>86</sup>;

[...]eu lembro também de uma coisa que me marcou muito foi a questão de uma disciplina de corpo. É, a gente se encontrava pra correr no parque. Era falado: vai ser preciso cantar, dançar... É, eu me deparei com essa nova perspectiva assim de um corpo ativo, de um corpo presente, de um corpo que eu tinha... Ah, essa sequência inicial que antes era super sofrida, eu falava: Ai meu Deus lá vem a sequência! Hoje em dia é uma das coisas que eu mais gosto, e eu relembro, e eu trago pra minha vida profissional de hoje né?! (Diana Poranga - videoselfie 20:29 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

... explorar procedimentos de investigação cênica; compor individual e/ou em grupo com os elementos vivenciados (usufruir de elementos experimentados para compor), registrar em diário de bordo, compartilhar com os outros, discutir e refletir sobre o que foi feito e apreciado (ser/estar; fazer/afetar-se; expor/ analisar).

Eu lembro que quando eu fui fazer a oficina assim, é, pra mim era muito chocante, porque muito das coisas que eu vivenciei lá de primeira vez, foram coisas que eu nunca tinha visto na minha vida. Foi um momento de ser atravessada por muitas coisas né?! (Márcia Regina - videoselfie 1:22:15 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

No momento que o indivíduo é afetado, possibilitando a efetivação da experiência, ocorre um ato de criação, de transformação, uma recriação, um excesso de humanismo onde o próprio indivíduo é uma obra de arte, um objeto estético, um modo de expressão.

[...]todas as pessoas que já participaram que eu conheço falavam: Ah! É transformador, é transformador, e óbvio que comigo não podia ser diferente, foi transformador (Lucélia Freire - videoselfie 1:12:53 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Perceber o corpo, como ele se desloca, os vícios posturais, os condicionamentos. Como o meu corpo me expõe? E o que ele expõe? Que discursos estão contidos no meu corpo que eu não percebo? Para promover essas reflexões, partíamos da observação do corpo de um colega, que a princípio, não fazia idéia de quem o estaria observando. A observação precisava ser minuciosa, e aquele que observava ia incorporando os vícios e desenhos posturais que estava vendo, em seu próprio corpo e construindo uma caricatura. A estagnação interna e externa produz materiais modelos, corpos manequins que não interessam ao instante performativo do teatro.

---

<sup>86</sup> A maioria dos alunos tinha o corpo bem encurtado o que dificultava a exploração e a pesquisa de movimento. Esse trabalho de alongamento, que muitas vezes abordava yoga, tai-chi-chuan, técnicas de RPG, de balé clássico, entre outras, foi de suma importância para a incrementação das possibilidades expressivas de muitos deles.

Após um período de experimentação, esta caricatura era apresentada ao grupo que foi observado e cada um deveria tentar reconhecer-se e identificar o porque de estar se reconhecendo. Que características foram mais evidentes? Ao final, depois dos dois grupos terem teatralizado suas percepções, finalizávamos numa improvisação coletiva a partir de toda a prática. O final do exercício propiciava uma reflexão ampla sobre as tensões, homogeneizações e estereótipos aos quais estamos condicionados.

Corridos os primeiros meses intensos de trabalho de sensibilização, emergia um gosto por inventar. Esse gosto crescia à medida que o processo de descoberta (prático/teórica) também se acentuava. A atenção dos integrantes direcionava-se para a criação cênica coletiva. A preocupação pelo protagonismo já estava esvaziada. E iniciávamos o percurso de discussão para a escolha da abordagem que faríamos nos próximos meses. Sobre o que recaía a inquietação daquele coletivo? Sobre o que iríamos falar? E de onde iríamos partir? E assim, imergíamos na pesquisa de material teórico, estético e filosófico que amparasse os estudos temáticos e iniciávamos diversos procedimentos de improvisação.

[...] mas, como participante da oficina eu acho que o que vale destacar de mais importante pra minha carreira é pôr a mão na massa. Acho que isso é que fez toda a diferença. Lembro que a gente, poxa, a gente escrevia o texto, fazia as cenas, apresentava, fazia o figurino, fazia as músicas, gravava, executava, tocava, tudo era muito colaborativo...o processo né?!(Gabriel Preusse - videoself 33:16 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Um dos procedimentos utilizados sistematicamente foi a câmera lenta. Essa ação permite uma atenção dilatada no tempo da ação. Como se o tempo do movimento pudesse conduzir o tempo do pensamento, dando mais espaço para que a percepção sensível atue.

Depois de algum tempo de experimentação, quando o aluno/atuante/criador já consegue executar deslocamentos simples, com algum controle, desde a respiração até o piscar dos olhos, a prática é capaz de promover estados de fruição quase meditativos. E esse estado abarca tanto quem executa a câmera lenta quanto quem observa. Quando o controle não gera tensão nem ansiedade é possível perceber o corpo como um todo e o deslocamento no espaço como uma maneira de alterar a percepção de tempo. É um deixar fluir-se.

A prática permite que cada um perceba o espaço que seu movimento ocupa, a maneira como ele rompe o ar e traz densidade e controle ao gesto. Ela

também dá espaço para que cada um encontre seu tempo de ação e que dialogue com a voz da condução externa mais delicadamente.

Por exemplo, criar situações imagéticas para serem desenvolvidas na câmera lenta oferece possibilidades únicas de invenção. A condução vai narrando um enredo qualquer: uma situação de espera, ou de despedida, ou de encontro e o grupo vai se deslocando motivado por esse material externo. Geralmente acompanhado de uma atmosfera sonora que seja capaz de auxiliar a criação do ambiente com o qual se quer trabalhar.

Surgem muitas pulsões ao longo da ação. Envolvimentos que podem partir tanto do movimento psicofísico de cada indivíduo. É também uma prática que além do fortalecimento muscular e da consciência corporal pode aproximar o aluno/atuante/criador de sua intimidade emocional por meio do controle da respiração que conduz e sustenta a câmera lenta.

[...] eu me senti muito viva nesse sentido assim, tipo, caramba! Tem muita coisa assim que tem aqui dentro de mim né?! então você também estimulava muito a gente a procurar coisas dentro da gente que fosse assim, coisas que realmente a gente tivesse vontade e estivesse atravessado a compartilhar (Márcia Regina - videoselfie 1:26:16 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Explorar a respiração, e o controle sobre ela, é uma prática que persegue o ator para sempre. Pois a respiração é aquecimento, abre espaço para a reconexão de cada um consigo mesmo, possibilita a ampliação da concentração, por isso tão usada como princípio das práticas meditativas, auxilia no autocontrole, favorece a escuta coletiva, além de nos dar a certeza de que estamos presentes no aqui e no agora. É possível explorar a prática respiratória de infinitas maneiras. Ela é um procedimento muito potente para o processo de formação individual e coletivo.

[...] tem algo sim que influenciou na minha formação inclusive eu acho que até hoje influencia na minha caminhada que é uma frase que você falava muito que é estar presente no presente da ação talvez muita gente fale disso que é realmente importante pra atuação (Pedro Caroca - videoselfie 1:37:53 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

A respiração é caminho para ampliar a atenção e também para explorar pulsões emocionais, isto é, qualidades emocionais como tristeza, alegria, raiva, medo, surpresa, dentre outras tantas que interferem na nossa forma de estar no mundo, naquele instante em que sentimos esta ou aquela emoção.

Apesar de já ter citado essa prática, a abordarei agora de outra maneira. Após o aquecimento, os alunos se sentavam no chão em frente ao grande espelho

da sala em silêncio e individualmente olhavam para os seus próprios olhos, fixa e profundamente. A orientação era que cada um olhasse para si próprio como quem olha alguém pela primeira vez. *O que aquele olhar te diz? Que impressões ele te deixa?* Em seguida, os alunos/atuantes/criadores exercitavam os músculos da face e tentavam movimentá-los individualmente, só uma das sobrancelhas, depois só uma narina, o queixo, as orelhas, a língua enfim aquecer também a face nesse olhar investigativo das expressões e intenções que, de uma forma ou de outra, tendem a ficar marcadas em cada um de nós.

Terminada essa primeira etapa, eles permaneciam de frente para o espelho, mantendo o olhar em si mesmos e agora seriam conduzidos por um percurso de pulsões emocionais a partir da respiração. Como explorar as transformações da expressão facial a partir da respiração. Essa prática era sempre acompanhada de uma atmosfera sonora. Tanto Frederic Chopin como *Rage Against the Machine* eram escolhas recorrentes.

Ao concluir o trabalho de atenção relativo à respiração e a face, expandíamos essa atenção para o corpo todo. Ampliar a respiração e as pulsões emocionais para que ocupassem com o movimento toda a sala. Irradiar. Expandir. Sem perder a relação com o impulso da respiração. Ao final da exploração individual, o grupo era conduzido a procurar o encontro, a trabalhar com o colega e compartilhar, ainda em *performance*, o seu material, que deveria continuar sendo afetado e transformado pelo envolvimento. Ao final era dado um pequeno tempo para organização de duplas/trios para elaborarem uma micro provocação que deveria ser exposta ao restante do grupo e que seria seguida de apontamentos individuais sobre o que foi visto e realizado.

Outra possibilidade de explorar algumas pulsões emocionais é trabalhar diretamente com frases, movimentos ou sentidos do texto e/ou das ações que estavam sendo criadas. Então cada aluno/atuante/criador escolhia uma parte de seu material, individual e/ou coletivo, criado na prática da *atmosfera de sensações* ou em outra prática, e partia sob a condução da direção, que provocava a alteração da velocidade, do ritmo, da direção, dos espaços a serem explorados (interno-externo ao corpo)<sup>87</sup>, do contato e aproximação com objetos e com outros parceiros, para a exploração desse material. A ideia era que se pudesse sempre perceber a

---

<sup>87</sup> Lembrando que a noção de interno e externo remete-se a definição apresentada na p 60.

infinidade de possibilidades contidas em cada material criado.

Utilizava constantemente para estudo das dimensões da palavra um texto que conheci numa oficina de cinema com Walter Lima Jr<sup>88</sup>, o texto do *Bom dia*. Um texto que servia apenas como pretexto, ao qual eram introduzidas diferentes circunstâncias que definiriam as intenções, as ações e os sujeitos. Por exemplo: um casal que está na lua de mel, um casal que está casado há 50 anos, um casal que acabou de se conhecer, dois desconhecidos que acordam na mesma cama e não se lembram o que aconteceu. Na inserção da circunstância ao texto este se transforma completamente, o aluno/ator/criador profere as mesmas palavras (signos), mas seus significados são completamente distintos. Os sentidos que surgem pela materialidade da prática de cada um, permitem o entendimento do que é um discurso. De como um texto dito em diversos contextos e, necessariamente de diferentes formas, se altera, se transforma.

Foi lá onde a gente, onde eu, comecei a perceber a importância realmente das palavras, que cada palavra tem um significado e tem um porquê desse significado né?! (Ricardo de Souza - videoselfie 1:41:51 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> )

Como se dá essa exploração? A direção após algum tempo, (o tempo é sempre variável, depende do dia, do grupo, da temperatura; há que se intuir a quantidade sempre), solicita que cada um, a seu tempo, acelere a respiração e que sua frase, texto, movimento sofra, padeça, reaja a essas alterações. O aluno/atuante/criador deverá executar a aceleração com a maior delicadeza possível, na intenção de perceber as infinitas nuances disponíveis entre uma e outra aceleração. *Mudam as pulsões quando eu altero a velocidade? Como eu me sinto entre a velocidade cotidiana e a aceleração ou desaceleração dessa velocidade tida como cotidiana? Segue-se em performance*, tenta-se não interromper o fluxo, a provocação externa se constitui como parte do material.

Após explorar a velocidade, exploramos o espaço. A voz da direção segue com a mesma intenção: perceber as alterações nas pulsões internas. Exercitar a observação interna, perceber-se no presente e mesmo diante de intensas pulsões

---

<sup>88</sup> Walter Lima Jr. (1938) é cineasta brasileiro alterna sua produção entre ficção e documentários, trabalhou com Glauber Rocha na assistência de direção de Deus e o Diabo. Escreveu críticas para diversos jornais. Atualmente é professor no curso de Direção Cinematográfica da Escola de Cinema Darcy Ribeiro, e na Pontifícia Católica Universidade (PUC-Rio), no Rio de Janeiro. Tive a oportunidade de fazer a oficina *O ator e a câmera* ministrada por ele durante o Festival de Cinema de Brasília em 2001.

emocionais como a tristeza e a raiva, domar-se. E aí se faz necessário explorar a contenção, conter tudo, não expor mais nada, todo o material deve ser explorado internamente.

Valia, e sempre vale a pena, provocar ambiguidades como por exemplo, tentar falar o texto muito rápido enquanto está em câmera lenta, ou o contrário movimentar uma parte do corpo de forma descontrolada e impor um fluxo emocional sutil a voz. As possibilidades são infinitas e a voz da direção pode propor situações inusitadas no início para dilatar o entendimento dos caminhos de investigação sem rupturas e propor fluxos de trabalho.

[...]eu ainda acho que esses processos criativos do Teatrando eram conduzidos de uma forma muito fluida muito interessante e eu tava até conversando essa semana com alguém, acho que era a Dani e a Márcia, na Víferas que ... que a gente, que até hoje assim a maioria dos processos sabem da onde saíram e lembram a onde chegaram e não sabem exatamente como esse processo se deu (Roberto Dagô - videoselfie - 1:49:34 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

A voz da direção propõe que comecem a ser promovidos encontros a partir do olhar. Agora estamos imagetivamente num espaço público, isto é, não mais num universo pessoal e interno, mas numa improvisação coletiva pra onde deverá ser levado o material que acabou de ser explorado individualmente. O participante deve olhar para fora, ver os outros na sala de trabalho mas continuar atento à frequência interna das pulsões que explorou.

E essas pulsões seguem em movimento, não cessam, se alteram ao serem provocadas, acopladas ao olhar do outro, às ações e interações com os outros, se contaminam. Entram em contato, se expõem, se acoplam e exploram as possibilidades do contato, disponibilizam sua permeabilidade, *Não resistam!!!* Grito eu, sempre gritei essa frase: *Não resistam!!!*. E aí parece que alguma outra coisa entre os que se acoplam começa a existir, uma relação, uma ação, uma tensão, uma invenção.

[...] quando eu sai de lá e entrei na faculdade eu senti muita falta porque a forma, o mergulho, a pesquisa, o estudo, a intensidade, a exposição é... a roda, o saber escutar né, nossa como eu crescia vendo os outros, ouvindo... (Andrea Costa - videoselfie 08:02 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Os que estão em contato, mantêm características originais mas já são outros, alterados pelo acoplamento e seguem em performance. As ações devem começar a ser repetidas e exploradas nas mesmas dimensões de antes:

velocidade, espaço, direção, intensidade, planos e no que mais for proposto. E a partir daí um desenho de ação se dá. Ela pode manter-se assim mas deve continuar porosa. Deve poder dilatar-se. Os alunos/atores/criadores finalizam a experimentação coletiva e tem um tempo (também variável) para registrar em diário e para dialogar com sua dupla ou grupo em particular sobre o que aconteceu.

A direção também registra suas impressões. E em seguida cada dupla/grupo vai partilhar, isto é expor, o material estético produzido com os outros. E esse material já é outro, sofreu a ação do tempo, da pausa, da reorganização, é preciso então manter-se ainda mais no presente, no instante daquilo que entendemos como repetição mas que é novamente invenção.

O final da exposição, como em qualquer exposição, traz sempre diversos sentimentos e sensações. Alguns sentem que se superaram e que conseguiram estar com a atenção aberta, presentes e conectados ainda em invenção, outros sentem que se perderam, se criticaram enquanto faziam, não importa. Importa explorar esse lugar da exposição e estar com a atenção ainda mais aberta aos comentários críticos dos colegas e da direção sobre o que foi exposto. O aluno/atuante/criador não deve justificar nenhuma ação ou escolhas, deve simplesmente ouvir e registrar. Porque é preciso entender que no instante em que a obra cênica, performativa, é exposta o criador não pode querer justificá-la para o percebedor. A obra, com toda a sua efemeridade, se acopla e se inventa diretamente com cada percebedor de maneiras únicas.

Após todos serem vistos e discutidos seguimos para análise e para a avaliação da proposta como um todo. O que aconteceu durante a pesquisa? Como mantive minha atenção? O que aparecia para fora era o que estava por dentro? Dentre os materiais produzidos existe unidade?

A avaliação também é para a direção pedagógica, para a voz condutora dos procedimentos. Como foi a condução? Auxiliou ou atrapalhou os processos? O que foi proveitoso? O retorno do grupo e de cada um dos integrantes é um material muito rico para a direção. É difícil para o aluno criticar a condução mas com a insistência e o reforço da solicitação esse *feedback* acaba se efetivando. Era importante para mim saber como minha voz interferia na ação, pois muitas vezes enquanto aluna ou como atriz participante de algum processo de montagem percebia o quanto a voz da condução definia a direção do meu olhar.

Por exemplo, uns seis ou sete anos depois que estava dando aula, percebi que o tom grave, natural da minha voz, causava geralmente um certo tipo de receio dos estudantes em relação a mim. Essa percepção alterou inclusive a minha maneira de falar. Uma atenção à forma como estou emitindo a minha voz e como posso vir a ser percebida, pode colaborar e muito na comunicação e na aprendizagem de todos os envolvidos.

No momento de aplicação desse tipo de exercício, geralmente já tínhamos um norte temático definido por discussões e vontades do grupo. E de uma maneira ou de outra essa *temática*, ou território do qual o grupo se aproximava interferia diretamente nos encaminhamentos durante as ações performativas. Então era sempre muito interessante provocar a inquietação sobre o que queremos falar, pois isso criava uma camada de referências comuns. Mas não ter pressa para encerrar nada nem uma ação e muito menos a abordagem temática, manter a flexibilidade e a vulnerabilidade mantinha a ação viva, a invenção em estado contínuo.

[...] e os temas são completamente diferentes e acho que isso é muito sintomático de uma condução muito fluída desses processos, de um processo criativo que vem se colocando por ele mesmo, pelas pessoas e tal ele não é imposto não existe ansiedade eu acho que cada processo era muito diferente um do outro. Esse foi um grande diferencial pra mim porque pelo caráter eclético do Teatrando montagem isso permitia que, que as pessoas se beneficiassem dele, ou transformassem os processos em algo muito próximo realmente do que os indivíduos estavam interessados, e do que esses coletivos estavam interessados também (Roberto Dagô - videoselfie 1:49:55 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Para, numa sala de aula em teatro, poder estar e manter-se aberto para criar é preciso antes de tudo contar com a disposição do professor-artista, do diretor-pedagogo, ele precisa ser o primeiro a estar disponível e aberto para perceber o caráter multissensorial de sua cognição inventiva, pois o sentir se articula com o refletir e com o agir mantendo assim, “em sua prática diária, a tensão permanente entre a problematização e a ação” (KASTRUP, 2007, p. 237)<sup>89</sup>.

Essa transgressão intuitiva à qual me refiro dialoga com Bergson principalmente com a obra *Matéria e memória* (1939) que trata da questão da percepção e da apreensão a partir do lugar físico da matéria e da memória espiritual. O autor apresenta o método intuitivo como uma leitura do mundo através

---

<sup>89</sup> Apesar da autora fazer essa referência em relação à prática da psicologia, acredito que é totalmente pertinente a apropriação dessa idéia na atuação do professor-artista.

dos conceitos de imagem-lembrança e imagem-ação, possibilitando a compreensão de que a apreensão desse mundo é feita através do corpo.

Entre o plano da ação - o plano em que nosso corpo contraiu seu passado em hábitos motores - e o plano da memória pura, em que nosso espírito conserva em todos os seus detalhes o quadro de nossa vida transcorrida, acreditamos perceber, ao contrário, milhares e milhares de planos de consciência diferentes, milhares de repetições integrais e no entanto diversas da totalidade de nossa experiência vivida. Completar uma lembrança com detalhes mais pessoais não consiste, de modo algum, em justapor mecanicamente lembranças a esta lembrança, mas em transportar-se a um plano de consciência mais extenso, em afastar-se da ação na direção do sonho (BERGSON, 1999, p. 282).

A maneira como o autor apresenta as relações entre memória e corpo podem auxiliar a refletir sobre a efetividade de alguns procedimentos teatrais, não só para a criação em si, mas para o entendimento e a conscientização do indivíduo de seus processos de percepção de si e do mundo. Poder usufruir dessa memória pura, dessa memória-lembrança, principalmente para os procedimentos de criação que partem da investigação corpo-sensória, da pesquisa autobiográfica, da escrita automática, pode apoiar nossas faculdades do sentir, nossa compreensão pelos sentidos, nossa *aisthesis*.

Nossas faculdades do sentir, ou nossa compreensão pelos sentidos constituem a nossa percepção. Algo externo a nós que nos afeta e ao nos afetar produz, desencadeia, inventa emoções, sentimentos e memórias. E nessas interações e acoplamentos com as coisas e com os seres, que se dão por meio de nossos sentidos, que inventamos o mundo e nos inventamos dentro dele.

Ali também eu aprendi a me superar a ir até o fim das coisas. Aprendi a importância do concluir. Também descobri a palavra experiência a importância da experiência ...a entrega e se deixar ser transformado se transformar ...e a experiência da 508 foi uma experiência de muito valor pra mim que realmente me transformou e que mudou o meu caminho (Carmem Mee - Videoselfie 15:08 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

A criação não é reprodução do real, mas digestão, interferência. Ela não captura, mas provoca, reconstrói imagens outras. A criação é inventiva, produz algo a partir da imaginação, da percepção, do sonho, da associação com outros universos reais e ficcionais, algo que vai além do visível e do palpável. Ao criar interferimos no andamento do mundo. Comunicamos de maneira sensível nossas percepções. Abrimos portas para tornar visível o invisível.

É uma coisa que eu venho levando comigo como experiência é esse processo de criação que é uma coisa ... que é um processo muito importante assim pra mim, porque eu nunca tinha me pensado ser criadora. Então lá a gente criava né o processo, o processo criativo ele era vivo né?! Então se a gente andava na rua, então a cabeça já tava pensando em coisas pro processo. Então eu ia pra casa pensando na cena que eu ia fazer no dia seguinte, é... e aí tinha de conversar com alguém pra fazer a cena comigo. Então era uma coisa muito viva assim era como se eu tivesse vivendo zilhões de coisa em pouco tempo e no final das contas era como se estivesse passando três anos né, foram dois anos de muita criação assim. e a cabeça fervilhando assim de possibilidades (Márcia Regina - videoselfie 1:25:10 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

No início, nos primeiros anos de prática, parecia difícil montar circunstâncias para provocar os alunos a criarem, inventarem a partir de si próprios, agora já me aparecia um território mais confortável. Essa não seria a palavra ideal, pois não existiu e nem acho possível que exista um local confortável quando se trata de educação. Porém, o que quero dizer é que, conforme lidava com as dificuldades, ia fortalecendo minha certeza de que teríamos, eu e os alunos/atuantes/criadores, que inventar saídas. Inventar o dia-a-dia onde estávamos. E isso significava inventar circunstâncias, práticas, ações performativas. Ser um investigador é ser um criador de caminhos e a inquietação de mergulhar nas temáticas e ou propostas dos grupos me provocava a inventar procedimentos performativos que auxiliassem na pesquisa de material

Optei aqui por esta nomenclatura, ações performativas, no lugar de jogos e exercícios teatrais, por passar a compreender que os jogos e exercícios, na maioria das vezes, carregam em si regras e limites conhecidos e geralmente muito definidos, enrijecendo, muitas vezes, a porosidade da prática o que pode levar a repetição de *resultados*.

Durante as práticas buscava trabalhar principalmente nos grupos/turmas avançados, com territórios que tinham suas fronteiras bem permeáveis. O que isso significa? Significa que construíamos a ação performativa e a desenvolvíamos com o andamento das ações e reações dos alunos/atuantes/criadores. E que os participantes poderiam também propor e até mesmo alterar as fronteiras das ações durante a sua execução. Essa ação de interferir ia ganhando espaço ao longo do processo. No início as ações performativas eram delicadamente conduzidas para que fosse possível a intimidade com o modo de expressão performativo.

Outra coisa muito importante pra mim foi o senso de autonomia assim... que eu me remeto muito a educação assim né, porque na escola a gente sempre teve no papel de só receber né, e não de ter autonomia pra se colocar a

frente do seu processo (Márcia Regina - videoselfie 1:24:07 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Enquanto estávamos em estado de experimentação coletiva as orientações externas deviam ser agregadas ao estudo, à prática, à improvisação, como parte constituinte. A proposta é que o aluno/atuante/criador compreenda que a resistência à voz externa que conduz o procedimento atrapalha à invenção coletiva.

É importante que o aluno/atuante/criador perceba desde o início, que é possível criar integralmente com a voz externa da condução sem oscilar em seu estado de performance. Ao exercitar essa voz externa como uma futura voz de direção com a qual ele precisará trabalhar no futuro, no momento da montagem do espetáculo e em toda a sua vida profissional, faz com que ele se conscientize de que a resistência a contaminação na criação é uma característica nada bem vinda em um ator. Enquanto atores não paramos de fazer, de performar para escutar, seguimos em jogo, seguimos em performance porque criamos no coletivo.

[...] eu acredito que foi um espaço, espero que ainda seja, quando as coisas se ajeitarem na cultura brasiliense, de muita pesquisa, de muito encontro é de muito conhecimento, autoconhecimento, conhecimento sobre a arte, um teatro feito para quem quer, pra quem tá disposto a se procurar, a aprofundar e trabalhar a união, mesmo. Um lugar que não podia ter muito mi mi mi um lugar de ação, de interação e até mesmo com... a forma que você, é ... mestrava esse curso. Batuta firme e amorosa ao mesmo tempo de firmeza mas de apontamento de lugares tanto pro artista quanto pro próprio ser, pro próprio ser se melhorar e assim se tornar um artista melhor também (Diana Poranga - videoselfie 22:50 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

A clareza e a obscuridade da tentativa de descrição desses vestígios no texto não intenta abarcar todas as dimensões da prática artístico pedagógica pesquisada. Aponta e procura desenhar uma rede repleta de esferas, como na imagem de um sistema planetário, no qual figura e fundo se misturam e de onde é quase impossível estabelecer as distâncias e os envolvimentos a olho nu.

Na construção desse diálogo manipulado exposto acima, imprevistos intransponíveis se dão e obrigam a mudanças de direção da abordagem inicialmente desejada. Mas correr o risco aqui é seguir em processo, fazendo valer a invenção.

Ao envolver a reflexão sobre as pistas dos processos com a voz dos alunos/atores/criadores me arremesso de volta à prática do encontro e entendo que este dispositivo inclui não só as vozes, bem como os interesses, as memórias

e as subjetividades dos alunos/atores/criadores que ao gravarem esses videoselfies implicaram-se com a pesquisa, agora também como pesquisadores.

A seguir retomo o discurso anterior para dialogar com o entendimento dos procedimentos de improvisação como dispositivos de invenção e de autopoiese. As descrições estarão vinculadas a processos específicos com vistas a revelar por meio de minúsculas desmontagens a prática artístico pedagógica do Espaço 508.

### **2.2.2 Improvisação como invenção e autopoiese**

Para improvisar é importante estar disponível e não preparado pois quando estou preparado, estou pronto, o que imediatamente já carrega uma noção de algo pré-fixado. Se para atuar é necessário uma permeabilidade para o contato e para contaminação com o mundo, estar disponível auxilia os processos de criação. A improvisação pode exercitar e criar um estado de presença já que exige um agir e um reagir exploratório no instante<sup>90</sup>.

Não devemos, na improvisação, julgar as emoções, as pulsões, as ações e as qualidades das afetações, como não podemos categorizar as experiências. É um material que cada indivíduo amadurece em si e no instante em que improvisa com o outro e com as coisas do mundo.

Tudo pode servir, tudo pode ser valioso. É uma prática que envolve uma ação intuitiva que aceita o impulso, que é um vetor que pertence ao repertório cotidiano do humano, e sendo assim, um lugar que ao menos na infância, quando nos arriscávamos no mundo, já nos foi comum.

Segundo Lapoujade, para Bergson, a intuição é um trabalho, um longo trabalho que exige uma frequência assídua do objeto (2013, p.52). Não é algo que se dá aleatoriamente, mas que emerge de *dentro* das memórias profundas, do interior das realidades na *fluidez contínua do tempo real* (BERGSON, 2006, p. 146).

Nada mais de estados inertes, nada mais de coisas mortas; apenas a mobilidade da qual é feita a estabilidade da vida. Uma

---

<sup>90</sup> Apesar de existirem inúmeras maneiras de improvisar, inclusive shows e performances estruturadas em roteiros pré-fixados de ações como o *stand-up*, não é a eles que nos referimos. Tratamos aqui da improvisação como prática de invenção, como procedimento de formação e de criação.

visão desse gênero, na qual a realidade aparece como contínua e como indivisível, está no caminho que leva à intuição filosófica (BERGSON, 2006, p. 147).

Acredito que a prática da improvisação tem em si potência para recriar esse estado de mobilidade da existência nos impelindo à duração, à apreensão da realidade ficcional como duração, uma vez que, para o autor, pensar intuitivamente é pensar em termos de duração (LAPOUJADE, 2013, p. 55). E duração aqui, segundo Lapoujade, significa a conservação, ou seja aquilo que o instante consegue conservar de seu instante precedente, e mantém, para transmitir em sequência. Ou seja, alterando-se ao mesmo tempo que conserva na memória os elos que impulsionam seu fluxo indefinidamente.

A riqueza da improvisação encontra-se aí, em tecer em rede uma nova realidade a partir dos sistemas umbilicados na ação mantendo seu fluxo. E, ao reencontrar o material improvisado para usufruir dele, na construção do espetáculo por exemplo, o desafio do aluno/atuante/criador passa a ser o de permitir que o material inventado na improvisação, que apesar de possuir algo como uma membrana que o delimita, mantenha-se em movimento, em devir, como a própria atuação.

A prática da improvisação foi aplicada também em processos de invenção da escrita poética. Ao entender que ler e escrever é o escutar e falar (LARROSA, 2013, p.40), e é o que nos coloca em movimento e nos permite ir além de nós mesmos, abertos e escapando das tendências de fixação, o exercício da escrita cênica é um potente desestabilizador, pois põe em cheque os sentidos dos discursos, mobiliza o sentido das palavras, reinventa sentidos no esforço de uma composição poética.

[...] recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. [...] Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira [...]. (LARROSA, 2013, p.41).

O hábito de ler e escrever é entendido pela maioria dos jovens como uma obrigação difícil de cumprir até se darem conta da dimensão política contida nessas práticas. Nos processos do Espaço 508 investíamos durante todo o curso no exercício diário da leitura (no início inclusive em voz alta) e da escrita, não só poética, como crítica e reflexiva, por meio dos diários.

Ao provocar essa prática era possível perceber que os alunos/atuantes/criadores começavam a ler o(s) mundo(s) de outras maneiras. Identificavam o poder da linguagem como algo capaz de coagir e nos fazer calar e oprimir quando somos incapazes de ler. Descobriam que ficar mudos era manter-se sob opressão e aí o desejo de compartilhar, de ler e escrever de escutar e falar, de colocar-se em silêncio para devanear visões de mundos.

Em 2010, o processo que deu origem ao espetáculo **Chuva de Peixe**, partiu da obra de Manoel de Barros, autor que causou um apaixonamento instantâneo ao ser lido no momento do café no início do curso. A partir da delicadeza de sua poesia explorávamos com dificuldade um caminho que estava direcionado para o resgate da criança de cada um. Descobrimos que a obra de Manoel de Barros tinha o poder de levar nossos olhos para passear e que acionava encantamentos de alma.

Nesse encontro com o autor o grupo investia em acionar memórias da infância deparando-se com lembranças e sensações doces e amargas, no início em forma de palavras soltas e pequenas imagens, que iam compondo um rascunho do universo infantil daquele coletivo. Procurávamos encontrar um universo lúdico e infantil que não fosse óbvio e nem reducionista e pela primeira e única vez obtivemos um resultado direcionado para público infanto-juvenil.

A obra do autor acionava ações e improvisações, imagens e sonoridades que iam sendo tecidas no coletivo. Abaixo dois pequenos trechos de textos do espetáculo que ilustram uma parte do que foi a construção em linguagem escrita.

(Entram 2 atores meia luz vê-se apenas 7 mesas cobertas com grande toalhas pretas. Embaixo de cada mesa um ator escondido)  
Essa menina (e o menino) que nem sempre eu me lembro muito bem, sentem uma falta imensa de mim. Andam perdidos por aqui, perderam o dono, ou andaram escondidos sabe lá aonde. Às vezes ela (e ele) aparecem repentinamente na memória, meu peito dilata e eu sonho que um dia ainda vou voltar a estar com ela (e com ele). Toda hora de todo o dia.

O cenário era composto apenas de 7 mesas quadradas, cobertas com longas toalhas pretas onde os alunos/atuantes/criadores ficavam escondidos no início.



Figura 10 – Sala Multiuso do Espaço 508 - espetáculo *Chuva de Peixe* - 2010  
Foto - Alexandra Martins

*(Correm pra debaixo da mesa se escondendo como os outros.)*

Eu sempre tive medo de envelhecer, medo de cachorro, de solidão, do fracasso, de não amar ninguém de verdade, até de barata eu sempre tive medo, medo de doença, de errar, de ficar brocha, de morrer acordado, de decepcionar o outro, medo do tempo, do homem acabar, da incerteza, da miséria, das eleições, do meu pai, do cachorro da vizinha, de gente que ri demais, de todo mundo e de mim mesma.

A maneira como os alunos/atuantes/criadores acessavam suas memórias-lembranças e se expunham física e fonicamente era delicado e poético. Não era simples nem fácil acionar as imagens da infância, mas depois de uma manhã na qual trabalhamos na Água Mineral<sup>91</sup>, o grupo encontrou uma espontaneidade e uma leveza que, mesmo com muitos exercícios, ainda não tinha sido alcançada e que se mostrava essencial para a *performance* da obra.

Outro elemento que também aflorou a delicadeza da infância no grupo foi a utilização de uma máquina de bolinhas de sabão pendurada no urdimento da sala. A primeira vez que experimentamos as bolinhas foi uma festa que por si só já valia muitos dias de criação. Uma autopoiese, uma produção de si mesmos, uma reinvenção de querereres secretos guardados desde a infância, um inventar de suas histórias e de suas crianças.

---

<sup>91</sup> Área do Parque Nacional de Brasília constituída por piscinas alimentadas por fontes de água mineral.



Figura 11 – Sala Multiuso do Espaço 508 - espetáculo *Chuva de Peixe* - 2010  
Foto - Alexandra Martins

A disponibilidade para ser afetado, perturbado em suas memórias-lembranças foi sendo acionada no processo, mas sempre com muita resistência. Quando descrevo aqui parece que os encadeamentos foram sempre fluidos e bem sucedidos, o que não é verdade. Este coletivo especificamente demorou muito para se estabelecer. Talvez a exigência de exposição da própria temática tenha criado barreiras de contato, mas o fato é que os dias não eram doces. E, em sendo assim, exigiam interferências incisivas.

Muitas vezes nesse processo, pensei que não seria possível concretizar um espetáculo com o material produzido. Mas num esforço comum, do meio para o final do curso, conseguimos fortalecer os vínculos, dividir tarefas e funções privilegiando o que cada um se interessava mais em fazer e chegamos a um material poético bem afinado que era executado com extremo rigor. As vezes as dificuldades abrem espaço para superações que vão além do esperado pela condução e reinventam os sujeitos envolvidos no processo. O acabamento estético que tivemos nesse espetáculo foi um diferencial. Desde o material gráfico até a qualidade da captação das imagens. E isso foi esforço concentrado de todo o coletivo que, após muitos desencontros, optou por defender o território do comum, daquilo que unia a todos.

Um outro exercício de improvisação da escrita cênica potente, utilizado nesse processo, foi o *onde você estava até chegar aqui*, o aluno/atuante/criador

escolhe o recorte, pode ser aquele dia, a vida, a escolha de fazer teatro, a escolha de estar com alguém, a temática do trabalho. Ele define também o espaço temporal e tem a liberdade de jogar com a realidade e a ficção durante a escrita. Muitas vezes essa provocação vinha diretamente da voz da condução.

Por exemplo o grupo tem um tempo para escrever e, passado 2 minutos, eles recebem uma provocação coletiva: *eu inventei um...* e seguem escrevendo, mas aquela frase tem que obrigatoriamente fazer parte do texto naquele instante. É um procedimento de improvisação de escrita que não dá tempo para pensar, o objetivo é seguir num fluxo associativo. Como a obra de Manuel de Barros é recheada de figuras de linguagem e liberdades poéticas, o material criado pelo coletivo também vinha temperado com essas características.

O trecho abaixo é um pequeno fragmento de um dos textos que compunham o roteiro final do espetáculo, mas para chegar até aí o processo era demorado e exigiu uma série de criações, improvisações e colagens.

**FE:** Quando a gente se beija, trocamos frascos de pessoas que foram bebidas.

**DU:** Será que estamos em um frasco dentro de alguém?

**FÊ:** Um grande universo de frascos.

**DAN:** Você é poeta?

**DU:** É... Eu gosto de brincar com palavras. Eu tenho preguiça de ser sério.

**FE:** O que é ser poeta?

**DU:** É inventar.

**DU:** Eu inventei um foguete supersônico com a caixa do fogão da minha mãe.

**DANILO:** Eu inventei um videogame que as imagens saltavam da tela!

**MARCIA:** Eu inventei um chocolate que não acaba nunca.

Geralmente os textos produzidos individualmente eram compartilhados com todo o grupo e o grupo, subdividido em duplas ou trios, reescrevia a partir das estruturas de improvisação na qual estávamos trabalhando. Grande parte do que era produzido era descartado o que gerava insatisfação e frustração. Porque cada um acabava tendo um espetáculo, uma linha narrativa na cabeça e de alguma maneira queria que a sua linha fosse privilegiada. Mas criar é fazer escolhas e ao fazer escolhas somos obrigados a descartar, a jogar fora, a transformar o que criamos. Essa prática complexa promove um amadurecimento do coletivo que ao compreendê-la abre-se, disponibiliza-se para essa afetação e acoplamento com o que é do coletivo e não apenas seu.

Encampamos nesse processo várias brincadeiras populares (pique-esconde, jogo de bola de gude, bolinha de sabão), elas faziam parte do comum do coletivo, e foram preciosas como motivação para as improvisações, tanto que muitas acabaram se tornando a própria cena. Eram momentos singelos, com ações muito simples. Tínhamos rascunhos de movimentos que serviam de espaços, de respiros, para outras cenas extremamente coreografadas.

Já em 2012, no processo que deu origem ao espetáculo ***Sem pé nem Cabeça***, o grupo partiu de uma investigação inicial a partir do corpo. Cada um com seu próprio corpo como território de investigação. Seus ossos e estrutura, seu músculos, articulações, domínio e possibilidades de movimento, seus nervos e as reações instintivas corporais. Estudamos o caminhar, o eixo, as qualidades de movimento ainda mais profundamente do que era comum aos cursos.

As improvisações partiam da exploração de ações corporais simples e cotidianas: olhar, cheirar, soprar, ensaboar, esfregar, espremer, tremer, cair, arrastar, enraizar, empurrar, abraçar, montar... E cada um investia em perceber o que reverberava da pele para dentro, enquanto realizava sua pesquisa corporal individual. Como a grande maioria das improvisações, aqui também era espaço para pesquisas e explorar atmosferas sonoras diversas que colaborassem com a criação. E a voz externa da condução trabalhava como provocador durante grande parte do processo.

Explorar o padecer de cada sensação, de cada ação e reação. Os verbos, cheirar, soprar, ensaboar, esfregar, espremer, tremer, cair, arrastar, enraizar, empurrar promoviam movimentos múltiplos. E explorar sensorialmente as possibilidades físicas dos verbos aciona trajetórias de reinvenção de sentidos. Fazer o caminho de ir ao encontro das sensações, além de construir memórias-lembranças, cria espaços únicos e até inéditos, de *performances*. Promove aproximações com as coisas do mundo, pelo(s) mundo(s) daquele(s) indivíduo(s). Amplia a percepção de distintas frequências que estão presentes simultaneamente em tudo. As coisas, assim como os corpos e os indivíduos, não são puras, estão contaminadas de outras coisas, de outros corpos, de outros indivíduos. O texto abaixo produzido durante o processo traduz essas dimensões da percepção do grupo.

O corpo de dentro pra fora é instante, é memória, é o primeiro do mundo, é mergulho profundo, passo, caminho, estrada, é um rio de sangue, é água salgada, é nada, nada, nada. O corpo de fora pra dentro é trabalho é momento, é investimento, é imposição, é a medida da batida de um coração, é carne, é morte e pão, é não é não é não. É um, é muito, pouco, corpo, corpos, porcos, copos, cheios, cheiros ocos, feios, loucos é e são. É desnudamento e reconexão. Tudo que se faz é com ele (Marcelo Nenevê e Lupe Leal -17/10/2012).

Improvizamos muito e das improvisações advinham textos, cenas, *performances*. Exploramos no coletivo a prática do abraço. Uma ação que ao ser tratada em diferentes circunstâncias, provocava estranhamentos, intimidades, dualidades, múltiplas afetações e sentimentos contraditórios que levavam a uma enxurrada de ações possíveis. Um abraço como qualquer ação pode acontecer em muitas instâncias, abraçar alguém por obrigação, por amor, por cuidado, ser abraçado à força, ter nojo do abraço, necessitar obsessivamente do abraço do outro. Na prática, o teatralizar e desteatralizar essas ações, além de possibilitar a produção do material em sim, abre espaço para refletir sobre estilos possíveis, conceitos como comunicação e “verdade” em cena. O território de exploração de movimentos cotidianos e extracotidianos, no qual se inserem as características de velocidade, peso, direção e qualidade, desenham um sem-número de linhas estéticas e podem ser propostos a cada dia de maneiras sempre únicas.

A pesquisa, que resultou no espetáculo ***Sem pé nem cabeça***, se desenvolveu a partir de algumas questões levantadas ao longo do processo e que se definiram como fortes motivações para a composição de cenas e da própria estrutura do espetáculo: qual o papel que desempenho no mundo a partir do meu corpo? Que papéis apresento a partir da relação entre corpo/mente/espírito? Como isso interfere em minha maneira de ser e estar no mundo? Quais são as possibilidades e limitações do meu corpo? Como afirma Bergson, “Formular o problema não é simplesmente descobrir é inventar” (2006, p. 21).

A partir das questões levantadas por cada indivíduo, o coletivo construiu a noção de que no corpo é que se dão as crueldades, as paixões, as sensibilidades e que ele é espaço de registro da experiência humana individual e coletiva, que ele é condição comum e esse entendimento guiou as improvisações e a composição

das cenas. As características de movimento, as pulsões e imagens provenientes das improvisações com o corpo construíam uma dramaturgia.

Essa dramaturgia tinha como eixo partilhar a reflexão do grupo sobre o papel do corpo na sociedade contemporânea. Por entender que a reflexão sobre a natureza e a subjetividade do corpo varia segundo perspectivas de épocas, culturas, interesses e abordagens distintas, o grupo lançou o olhar sobre o registro da história que traz, entre outras interpretações, a sacralização, o caráter funcional e instrumental do corpo, o corpo erógeno, o corpo-máquina e o corpo mobilizado por preocupações estéticas – evidenciado neste século e no passado.

Me conta: como é que você sente o que você sente?  
No meu corpo a história  
meu corpo um histórico  
cada corpo um histórico.  
Esse meu tanto de carne é que desenha meu mundo.  
(Marcelo Nenevê – diário de bordo – 10/2012)

Eles foram definindo as noções de corpo. Corpo-máquina, corpo-coisa, corpo-casa, corpo-social, corpo-fronteira, corpo-desejo, corpo-intuição, corpo-suporte. E nesse caminho começaram a entender que o processo de criação concentra-se no procurar e não no encontrar. Num questionar, num inventar. E foi um coletivo que sofreu menos com o descarte, com a escolha, produziram muito material que dava para construir mais de dois espetáculos sobre o mesmo tema.

E nesse processo compreenderam também que estar em cena, em *performance* é seguir ainda na ação de inventar, pois se agimos como quem já encontrou o que procura a inquietação se apazigua.

É engraçado, vendo o percurso da oficina, me sinto muito crescido, acrescentado e, pensando em minha cena individual no espetáculo, vejo que isso se reflete na confiança da Adriana em mim e na minha produção... Digerir o processo e seus resultados vai me exigir tempo e, principalmente, prática. Que venham os anos, as luzes e os palcos (Marcelo Carvalheda Nenevê – diário de bordo 05/12/2012).

Para fechar esse capítulo será apresentado uma das etapas que considero fundamental para a efetivação dos processos de aprendizagem. Os momentos em que o aluno/atuante/criador assume a frente, a responsabilidade sobre o outro, seja conduzindo uma prática num dia normal de trabalho, ou dirigindo uma cena do colega, seja produzindo uma parte do espetáculo e colocando de pé o material estético. Esses momentos são preciosos no meu entender, pois efetivam

e assentam os entendimentos e as práticas. É um colocar-se durante algum tempo no lugar do condutor, do professor, em artistagem autônoma.

### **2.2.3 A efetivação da experiência por meio da lapidação: direção, produção e apresentação.**

Outra coisa que eu gostaria de ressaltar foi um aprendizado enorme com a produção. Nós, como alunos, ficamos responsáveis por todo o processo de produção da peça...foi algo muito novo e importante pra mim que eu nunca tinha experienciado antes. Você vê a coisa se concretizar (Paco Leal - videoselfie 1:34:44 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).<sup>92</sup>

No instante em que nos disponibilizamos para olhar e ver o outro, nos importar com outro, colaborar com o outro e interferir na criação do outro, contaminá-la, abre-se um espaço para a generosidade advinda de nossa empatia. Que é a nossa capacidade de ver e entender a realidade através dos olhos do outro.

Esse esforço em compreender o outro, seu discurso e sua ação, sua reação e criação, suas dificuldades e facilidades é o que constitui a arte da artistagem docente. E como inventá-la?

como criar uma artistagem docente? O ponto-limite que detona nossos devires-docentes é o inexperimentado, o imperceptível, o impensável, o inominável, o indizível, o inimaginável, o intolerável (CORAZZA, 2008, p.105).

O aluno/atuante/criador, então, é empurrado para esse lugar desconhecido, inexplorado, no qual ele precisa ficar diante de outros, até solucionar as problemáticas encontradas, até reinventar com o outro, até conseguir projetar no outro sua interioridade, suas percepções e, ao ser afetado, afetar o outro a ponto de interferir e alterar o material criado.

Ao olhar o outro, ao ver o impensável por você tão explicitado no outro, encara-se as diferenças mais explícitas e mesmo assim será preciso dirigi-lo, alterar uma intenção, fazer o outro construir a consciência de um gesto, de uma ação que pode parecer estar desapercibida. Esse movimento interfere na nossa própria alteridade porque vemos simultaneamente o outro, sua visão e

---

<sup>92</sup> Trarei de volta aqui em menor volume algumas vozes do videoselfie que me atravessaram durante a escritura desse subcapítulo. Talvez já seja impossível me desvincular delas, já se embrenharam em mim.

entendimento, e nós mesmos, com nossa percepção e entendimento. Nesse instante algo que a princípio pode parecer intolerável, inaceitável, exige ser visto e encarado com simpatia, pois é necessário expressar a este outro nossa percepção e olhar, única maneira de dirigi-lo efetivamente.

Nesta prática surgem pulsões delicadas: confrontos, conflitos de modos de operação e de ação individuais. Mas também uma conscientização, um (re)conhecimento, sobre a prática pedagógica que foi desenvolvida no processo, um retorno para os diários de bordo, e, como todos nesse momento já foram também dirigidos pela professora artista, é possível encarar a reflexão: como aquele, para o qual estou olhando, me olha de volta? O que ele pode estar sentindo? Que afetações estão sendo geradas com a minha interferência? Reconhecer é compreender e interpretar.

A imagem que me vem é a imagem da Macabéia, da Hora da Estrela da Clarice Lispector, que se relaciona com a descoberta de si, uma súbita descoberta de si, uma tomada de consciência que é muito transformadora e que passa a demandar da gente...um trabalho do espírito e do corpo que vai fazendo a gente amadurecer para agir no mundo (Lupe Leal - videoselfie 1:19:08 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Assim, o nosso exercício de docência pode ser exercido pelos alunos/atores/criadores no processo, fazendo com que eles se aproximem de outras realidades e despertando, por vezes, o gosto pelo próprio ofício pedagógico.

Muitas vezes eles eram deixados a sós ao longo de uma manhã inteira. Nas primeiras vezes, recebiam orientações sobre as práticas e ações que deveriam explorar e seguiam um *roteiro* por assim dizer. Mais adiante, eles eram desafiados a estarem sós sem roteiro, sem direção e terem que escolher no e com o coletivo o que seria feito. Como nessa altura já havia uma rotina, a tendência era inicialmente seguir a rotina do aquecimento e depois entravam em negociações sobre o que fariam. Algumas vezes eu definia sobre quem estaria a responsabilidade da condução. Outras vezes esse sujeito se estabelecia por si só. Neste último caso, geralmente apareciam conflitos na dificuldade do coletivo reconhecer ou aceitar uma *liderança*. Mas fora isso as coisas corriam bem<sup>93</sup>.

O segundo momento importante foi quando ela, um ano depois em 2003, ela pediu pra eu substituí-la numa aula e ali foi quando eu descobri que eu queria mesmo ser arte educador (Leandro Menezes - videoselfie 1:01:59

---

<sup>93</sup> Uma prática semelhante é utilizada na Escola da Ponte (Portugal), na qual as turmas por conterem alunos de várias idades e com experiências distintas, auxiliam-se mutuamente na invenção do saber e do mundo, como citado no capítulo 1.

<https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

É importante salientar que esse olhar do qual falamos não é o olho retina (ROLNIK, 2014, p. 62) que separa o individual do social, que organiza cartesianamente as coisas da existência humana em parte e todo. Trata-se de um olhar vinculado à nossa intuição, à nossa percepção, à nossa vontade de estar envolvido com o(s) outro(s), entregue ao movimento sensível de inventar, e inventar-se nesses encontros.

E esse olhar, ao ser explorado na direção da *performance* do colega, ativa a invenção de diversas outras noções. Quando um colega dirige o outro, na relação diretor/ator, ambos precisam (re)acionar uma série de cognições para efetivar o exercício. Sozinhos, tendo que lidar com a dúvida, com o compartilhamento da criação e com a compreensão dos limites e das dificuldades do outro, afloram a intimidade, a humildade e um olhar mais experiente.

Acredito que aí se dá a lapidação do olhar. É claro que a prática de ver e discutir espetáculos, exposições, poemas, participar de debates com artistas e tudo isso, compõe um manancial de referências e experiências que estão envolvidas nessa lapidação. Mas a oportunidade de ajudar o outro a se ver, a se compreender e a compreender sua criação, bem como o colocar-se como condutor do outro movimenta outros vínculos promovendo desterritorializações que abalam modos de ver e estar no/com o mundo já excessivamente enrijecidos e possibilitando a elaboração de outros por meio de um movimento não substitutivo, mas multiplicador.

No atuar, no performar, na artistagem docente, o olhar pode ser uma peça de ignição poderosa para manter esse estado de invenção. E é possível exercitar um pouco no dia-a-dia ao olhar para cada parte do caminho que se faz como se o fizesse pela primeira vez.

Esse olhar para a cena, para o texto, para o aluno/atuante/criador, para a ação no instante da repetição, da lapidação e até da correção em sala de aula como se fosse a primeira vez, atentos, curiosos, generosos, pode auxiliar a manter o frescor que demanda a invenção, mesmo na repetição de ações cotidianas que tendem a se tornar partes mecânicas do processo quando não conseguimos estar presentes no presente.

Tudo em cena afeta o olhar da recepção e o olhar do ator/performador conduz o olhar dos percebedores. Quando o grupo exercita um processo de improvisação e em seguida tem a oportunidade de observar o que seus colegas produziram a partir das mesmas motivações, e podem interferir, cria-se um espaço de reflexão e troca de percepções que materializa noções que até então pareciam difíceis de serem estabelecidas. Essa percepção da potência do olhar é uma delas.

Para amplificar essa prática muitas vezes eram convidados amigos artistas, atores, coreógrafos, músicos, iluminadores, parceiros de trabalho, para ocupar esse lugar da voz externa da direção. Era muito rico, para todo o coletivo, ter alguém externo intervindo e propondo outras coisas. Afetando o grupo a partir de novos motivadores.

Esses parceiros, que muitas vezes auxiliaram e trabalharam na própria finalização dos espetáculos, foram vozes e olhares que impulsionaram nossos entendimentos e percepções. A presença deles reforçava a perspectiva profissional do que estávamos fazendo e atingia a postura dos sujeitos no grupo ao serem capaz de afetar pontos nevrálgicos de entendimento e procedimentos individuais e coletivos. As vezes alguém de fora, um profissional reconhecido, por não estar envolvido no processo, sua voz e ação multiplicam as potências de transformação.

Uma outra questão, uma outra coisa que eu acho que me marcou, foi uma vez que o Murilo Grossi foi, porque a Adriana trazia de vez em quando né?! outros profissionais, eles passavam um dia dois, as vezes uma pouco mais, trabalhando pra fazer alguns trabalhos específicos. E o Murilo fez um exercício. Ele pegou um tablado, ele me chamou e falou - sobe ai por favor?! Ai eu subi e ai ele perguntou - ah qual é o seu nome? Ai eu né?! como quem se apresenta com toda a empolgação possível eu falei \_ João Gabriel. \_ Quantos anos você tem? \_ Dezoito anos. Ai ele falou \_ ah legal pode voltar pro seu lugar. Quando eu tava voltando pro meu lugar ele falou\_ perai qual é o seu nome mesmo? Ai eu Joao Gabriel \_ quantos anos você tem? \_ ah dezoito. Aí né a gente começou a discutir sobre essa questão né um dos maiores desafios do teatro, que é você conseguir né, soar natural, soar real, mesmo sabendo que você ensaiou aquilo, que você preparou tudo aquilo (João Gabriel - videoselfie 53:33 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

Uma ação, que começou a fazer parte do processo em 2007, foi a parceria com o Festival Internacional de Teatro de Brasília – Cena Contemporânea<sup>94</sup> para

---

<sup>94</sup> Para mais informações e imagens sobre o Festival <http://www.cenacontemporanea.com.br>

que os alunos do curso avançado trabalhassem como estagiários nas Atividades Formativas do Festival.

A idéia era que, sob a minha coordenação, os alunos permanecessem integralmente envolvidos durante os 13 dias do evento, participando de todos os encontros, conferências, bate-papos e oficinas, e assistindo a, no mínimo, um espetáculo por dia. Para tanto, eles também recebiam uma ajuda de custo (em torno de R\$ 500,00 reais), além de tickets de alimentação para o almoço e jantar no próprio local do evento.

Essa ação, que acontecia sempre no início do segundo semestre, entre os meses de agosto e setembro, foi sempre um divisor de águas, isto é, os alunos/estagiários eram afetados a tal ponto que pareciam outros após o Festival.

A proximidade do contato com uma produção de grande porte, o encontro com artistas nacionais e internacionais, a possibilidade de troca nos Diálogos e Bate-papos sobre os espetáculos e processos de criação dos grupos que participavam do evento e especialmente a responsabilidade de cada um que, como monitor de uma oficina do Festival, deveria após o evento, compartilhar com o restante do coletivo suas vivências. Este fazer alterava a maneira como cada um lidava com o trabalho no Espaço 508.

Multiplicavam-se entendimentos e responsabilidades, bem como o senso do como|um). Ao ver e participar tão intensamente durante aquele período do teatro em todas as suas dimensões, o coletivo parecia empoderar-se de desejo, de coragem e potência para seguir em invenção no Espaço 508.

Vislumbravam também o desejo de se tornarem grupo, coletivo, agrupação, para desenvolver uma linguagem específica ou poder pesquisar maneiras de fazer e criar. O empenho para a produção do espetáculo final ganhava fôlego e eles agora pareciam mais cuidadosos e atentos aos detalhes e a necessidade de refinamento estético.

Além disso, cada aluno/atuante/criador deveria também apresentar um relatório de atividades ao final do processo contendo descrição e avaliação das tarefas, das ações, fruições e dos procedimentos realizados.

Esse momento selava a relevância do fazer teatral e a responsabilidade dos artistas diante do próprio ofício. Apresentava um mercado de trabalho muito mais amplo do que a grande maioria do grupo conhecia. Estabelecia a importância de

todas as funções dentro da cadeia produtiva do teatro e de um Festival. Fazia com que o grupo entendesse o que significa um projeto bem executado, tanto na macroestrutura do próprio evento quanto na microestrutura de cada um dos espetáculos e/ou grupos que compartilhavam seus processos de criação, gerenciamento e produção.

Era também a oportunidade de conhecer diversos profissionais do mercado de Brasília, o que em muitos casos garantiu inclusive contratações para outros eventos. Com o passar dos anos muitos deles assumiram funções de produtores e assistentes de produção dentro do próprio Festival.

Transformar o espaço de aprendizagem num território vivo, de realização, onde de fato é possível *colocar a mão na massa* e interferir no mundo e na realidade a sua volta, pode redimensionar as práticas pedagógicas e seus caminhos.

[...]E me lembro assim de apresentar a peça cansado assim, depois de um dia exausto ai sair todo mundo e ir pro Beirute panfletar, pra que no outro dia tivesse público né?! Então essa coisa de participar de todos os processos do, todo o processo do espetáculo, do fazer artístico, é que fez toda a diferença na minha vida com certeza. Hoje em dia eu me tornei um músico profissional, apesar de ainda trabalhar com teatro, mas com menos frequência e...sei lá tudo na minha carreira que eu consegui assim, tem haver com isso, com essa atitude essa disposição de botar a mão na massa, não fazer só o que, o que, sei lá: ah, o papel do músico é só tocar?! Não! tem que fazer um monte de coisa prá poder enfim chegar onde se quer chegar (Gabriel Preusse - videoselfie 01:44 <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w> ).

O território de aprendizagem dos processos aqui descritos são norteados pelo entendimento de uma pedagogia crítica contemporânea que se articula com o legado de Paulo Freire. Tal entendimento provoca uma reinvenção da relação entre professores e alunos que visa principalmente a desestruturação de um sistema normatizador de educação e que impulsiona a exploração de soluções pragmáticas para as opressões e impasses diários dos processos educacionais.

Esse lugar de provocação, de encarnação<sup>95</sup> real das presenças dos envolvidos,(aluno/professor/colaboradores/meios/objetos/tempos/espacos/vazios)

---

<sup>95</sup> Encarnação aqui é o entendimento do “corpo como um meio para a aprendizagem” e não apenas um “corpo em exposição”. Segundo Elyse Lamm Pineau é o entendimento de que a aprendizagem (como apresentamos na introdução) ocorre por meio da consciência sensorial e do engajamento cinético (PINEAU, 2013, p. 51). O artigo Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora encontra-se na publicação Performance e Educação (des)territorializações pedagógicas organizado por Marcelo de Andrade Pereira e publicado pela editor da UFSM de Santa Maria – RS.

de ações colaborativas que objetivam a invenção de um saber e de um saber-se mundo no(s) mundo(s), de diluição das demarcações das fronteiras entre os saberes e os conhecimentos estruturados, de criação de ações performativas, se apresenta como o escopo metodológico das práticas artístico pedagógicas do Espaço 508.

Esses processos, ao serem revisitados e investigados, permitiram a elucidação de importantes noções sobre a performatividade da educação. E, sendo assim, a abordagem final desse trabalho tenta apontar reflexões de como a prática artístico pedagógica realizada no Espaço 508, alinhavada com alguns conceitos de performance de Schechner, de performatividade de Pineau e de artistagem de Corazza, dialoga com a ideia de uma performance do professor artista, a partir da qual pode ser possível pensar a pedagogia teatral como uma pedagogia da invenção. O entendimento da dimensão performativa da educação pode acionar outras lógicas do saber que de fato extrapolem a simples apreensão de conteúdos e informação e que tenham como objetivos o prazer, o apaixonamento e a alteridade do aluno/atuante/criador na constituição do seu exercício de formação.

### **2.3. Performatividade e educação – *performance* e artistagem**

Para chegar na reflexão sobre a performatividade da educação contida na prática artístico pedagógica do Espaço 508, faz-se necessário uma pequena abordagem sobre o entendimento do termo performance, enquanto modo de expressão artística e do entendimento do termo performatividade agenciado na sua interface com a educação. Diversos autores investigam à muito, principalmente desde a década de 80 nos países anglo-saxões, as aproximações e as fricções possíveis entre performance e educação e seus infinitos espaços de ação.

Não intenciono aqui abordar os aspectos históricos e constitutivos da performance enquanto modo de expressão, mas apenas trazer para a discussão o entendimento de uma performatividade da Educação que incrementa e aciona potências do saber e entre saberes sobre a perspectiva do encontro e do instante presente, que entende o instante, o aqui e agora, como tempo espaço de invenção a partir das diferenças e das diversidades de mundos e de sujeitos no mundo.

A referência à performance como modo de expressão artística<sup>96</sup>, nesta dissertação, atravessa o entendimento de um território de estudos híbridos, que inicialmente envolve as artes, a filosofia e a antropologia, mas que desde sempre ultrapassa qualquer tentativa de enquadramento.

As artes performativas são entendidas como aquelas que além de poéticas, são também políticas e como afirma Rancière o político está na estética, não é temático (2005). E é sob essa ótica que a derivação do termo performatividade nos interessa: por suas implicações em múltiplos campos, em inúmeras direções simultaneamente e por sua metaestabilidade que provoca também incontáveis contágios. A noção de performatividade não se vincula de forma alguma ao conceito de qualitativo e de desempenho, muito pelo contrário, coloca-se em espaço diametralmente oposto a este.

Sendo assim, entendemos a performance como modo de expressão que encontra-se na ação, no fazer, na transformação, na reação, na interação, nos entres dos planos do coletivo, no tempo presente, em processo, na impermanência, naquilo que segue sem pacificação, sem acomodação, que permanece em reorganização estrutural contínua, ou seja, em invenção.

Essa instância da ação, da realização, das possibilidades que as artes performativas nos dão de inventar mundos e de nos reinventarmos neles, no encontro com o outro, na ação do outro, como se fosse eu mesmo a realizá-la, pode ser entendido também como de cunho essencialmente pedagógico. Segundo Schechner, numa entrevista à *Revista Educação e Realidade*:

A Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor, a educação precisa ser ativa, envolver num todo mentecorpoemoção – tomá-los como uma unidade. Os *Estudos da Performance* são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão. O ensaio de um espetáculo, nesse sentido, constitui um modelo de construção do conhecimento. O que é um ensaio? Ensaio designa o momento no qual algo é feito, realizado, no qual se tem a oportunidade de se reconsiderar, de fazer novamente, de fazer em maior conformidade com o propósito. Você pode inclusive não saber qual é o seu propósito quando você começa a ensaiar. O ensaio não é apenas o lugar no qual se pode concretizar os planos feitos, mas de descobrir o que um outro pode fazer, de explorar o desconhecido, de realizar uma pesquisa ativa. O ensaio propicia a um indivíduo a possibilidade de desdobrar, imaginar e realmente *realizar* diferentes futuros. Obviamente, utilizamos o

---

<sup>96</sup>Parte-se aqui dos Estudos da Performance de Richard Schechner.

ensaio nas artes da performance mais que em qualquer outro lugar. Um pintor pode pintar sobre uma tela ou revisar suas pinturas de alguma forma – mas não completamente, tal como acontece com um ator (músico, dançarino), que pode modificar inteiramente o que está sendo feito. Um romance, uma vez feito, está feito. Todavia, uma performance nunca se acaba (2010, p. 26-27).

Essa unidade orgânica na qual Schechner inscreve a educação, esse todo mentecorpoemoção, define o espaço/tempo do ensino do teatro, das artes performativas. Territórios nos quais as aprendizagens não se dão apenas na escuta de um discurso, ou na apreensão de imagens apresentadas, mas principalmente na incorporação, na ação coletiva, nas afetações dos saberes e conhecimentos, nas fricções de práticas e teorias e nas diferentes percepções de cada indivíduo em relação a um mesmo saber, a uma mesma situação, a uma mesma circunstância.

Na mesma entrevista, Schechner faz um apanhado histórico desde Horácio para abarcar a idéia de performance a partir do modo de expressão teatral por sua estrutura e funcionamento. E afirma que por definição “todo teatro é performance mas nem toda performance é teatro”. Esse conceito auxilia a sequência da nossa explanação que opta por saltar a definição da Performance enquanto ação social, definida por Schechner, por Victor Turner, e por outros tantos pesquisadores das ciências sociais, e que apesar de poderem contribuir para as reflexões da Filosofia da Diferença com a qual dialogamos, exigiriam uma abordagem aprofundada, visto que, trata-se de um campo vasto e complexo.

Esse território entre a ação e a reflexão, apresentado por Schechner, essencial aos processos de aprendizagem, é alicerce estrutural das artes performativas e, em sendo assim, interessa diretamente às práticas pedagógicas, principalmente à pedagogia teatral. Mas, se é assim, porque encontra-se ainda tantas dificuldades em abandonar o sistema instrumentalizador mesmo nas aulas de teatro? Aplicar jogos e exercícios sem promover um espaço de reflexão crítica e inventiva que envolva essa prática é o mesmo que aplicar exercícios funcionais de qualquer área e dar-se por satisfeito com uma apreensão que garante apenas a repetição. Mas é essa educação condicionada que queremos?

Em entrevista dada à *Revista Educação* em maio de 2013<sup>97</sup>, Larrosa afirma que a arte não é ferramenta no processo de aprendizagem, ela é fundamento e estabelece-se como meio puro, não como instrumento de acesso ao mundo exterior. O que ela nos traz é a instância do sensível, de um conhecer, de um torna-se, de um inventar mundos pelo território do sensível. Dessa forma, o autor oferece uma alternativa a essa instância de treinamento e de repetição da educação funcional visto que concebe o entendimento de uma formação que compreende o sujeito num estar sendo em devir constante.

A noção de performatividade se relaciona à percepção da diversidade que abrange os estudos da performance e que se alastram para além dos modos de expressão artísticos e nascem dos comportamentos, das relações sociais e culturais, dos rituais, dos jogos, da vida cotidiana<sup>98</sup>. A performatividade insiste nos entre meios dos materiais e sujeitos envolvidos e os faz dialogar em rede investindo numa permanente abertura para a invenção de sentidos e na dissolução dos signos, expondo inclusive o próprio processo no qual uma estética da presença se instaura (FÉRAL, 2015, p. 131).

A partir da década de 80 emergem, principalmente nos Estados Unidos, inúmeras reflexões sobre as relações que podem ser tecidas entre os Estudos da Performance, a Performatividade da Linguagem e a Educação. Diversas questões inquietantes rondam essa vasta rede híbrida: como lançar mão das estéticas performativas e de suas características formais, para repensar ações pedagógicas em sala de aula? Como promover diálogos interativos entre os conhecimentos do

---

<sup>97</sup> <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/o-professor-ensaialiteratura-cinema-e-filosofia-para-o-espanhol-jorge-288244-1.asp> Acessado em abril de 2016.

<sup>98</sup> Segundo Schechner “O campo acadêmico dos *Estudos da Performance* diz: não vamos estudar apenas o teatro – ou qualquer outra forma de performance formal: dança, música, e outros –, mas estudar também as ruas, os lares, os escritórios – a partir do exame da vida cotidiana. Vamos estudar também a diversão popular: os esportes, os jogos, os filmes, a Internet, todo tipo de atividades” (2010, p. 29).

universo educacional e os saberes de alunos, professores e comunidades na qual estes estão inseridos?<sup>99</sup>

Elyse L. Pineau<sup>100</sup>, no seu artigo *Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva*, busca mapear as intersecções entre performance e a pedagogia das *novas poéticas dos estudos educacionais*. No texto, a autora desenvolve um pequeno histórico dessa relação nos Estados Unidos e alerta para alguns equívocos conceituais que dificultaram atingir os objetivos propostos naquela situação<sup>101</sup>.

A performance no início dos anos 80, diz Pineau, afetou a educação trazendo a possibilidade de um “método de ensino participativo e como metáfora de identidade para professores” (2010, p. 93). Porém, diante das dificuldades metodológicas encontradas, e principalmente do esforço de uma dedicação diária, o entendimento de performance acabou sendo atrelado ao conceito de desempenho e foram criadas estratégias de ação que estimulavam, equivocadamente, uma ação energética do professor em performances que quase beiravam o entretenimento<sup>102</sup>. Essa visão empobreceu e limitou as possibilidades

---

<sup>99</sup>Essas questões são ainda mais relevantes atualmente no Brasil tendo em vista as discussões sobre a implementação do Ensino Integral nas escolas brasileiras a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei n.º 9394/1996) aprovada em 1996. O Artigo II da LDB afirma que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e prepará-lo para exercitar sua cidadania, o que também prevê uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade. E ainda no Plano Nacional de Educação - PNE - sancionado pela Presidência da República em 2014, está previsto também o fomento e a articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos objetivando uma formação integral do estudante. <http://educacaointegral.org.br/marcos/>

<sup>100</sup>Elyse Lamm Pineau é professora de Comunicação na Southern Illinois University, onde dá aulas e conduz pesquisas sobre as intersecções de metodologias da performance, pedagogia crítica e narrativa autoetnográfica.

<sup>101</sup>A autora faz uma apresentação, na qual situa a ideologia da educação americana, segundo modelos tecnicistas, industriais e burocrático corporativos: “Não é sem razão que, quando, pela primeira vez, foi cristalizada a analogia do ensino como performance, no começo dos anos de 1980, que isso tenha tido uma difícil aceitação dentro do *mainstream* educacional”(PINEAU, 2010, p. 93). Principalmente porque a maioria dos educadores acredita que a educação tenha uma função utilitária e que seria ‘importante’ demais para ser entendida como uma arte’ (REITMAN apud PINEAU, 2010, p. 93).

<sup>102</sup>Essa influência poderá ser notada no Brasil também a partir dos anos 90. Grandes escolas particulares tinham seus grandes auditórios lotados por 2, 3 ou mais turmas e o professor de microfone em punho cantava canções feitas a partir das formulas de química e que poderiam ser mais facilmente decoradas se estivessem em forma de música. Isso é o oposto daquilo que estamos tentando discutir nesse subcapítulo, porém a apresentação desse entendimento equivocado pode auxiliar na abertura da nossa reflexão.

de ação e reduziu o que eles construíram em volta das metáforas do professor ator ou do professor artista<sup>103</sup>.

Tenta-se estabelecer aqui a terminologia do professor artista tendo como referência a sua performance e a sua artistagem, e não um lugar de aplicação de procedimentos com vistas a entreter e *despertar estudantes sonolentos* com cantos e danças, homogeneizando a massa *sala de aula* sem qualquer preocupação com a reflexão e o pensamento crítico, mas o fazemos, como uma forma de repensar a educação como apresentamos no Capítulo 1. Não nos interessam ações que se focam em qualquer tipo de espetacularização, puro entretenimento e na banalização de quaisquer papéis visto que estes não contribuem em nada com o que estamos propondo como prática artístico pedagógica.

A partir da reflexão de como podemos explorar ou discutir a eficácia epistemológica da metáfora do ensino como performance, Pineau dialoga com o conceito de performance de Dwight Conquergood<sup>104</sup> e elabora conexões entre a pedagogia crítica e a teoria da performance.

A poética da performance educacional privilegia do mesmo modo as dimensões criativas e construídas da prática pedagógica. Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. A pedagogia performativa suplanta o *depósito de informações* – tal como aparece no modelo de *educação bancária* de Paulo Freire – em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento (2010, p.97).

A pedagogia performativa, ou a isso que Sandra Corazza define como artistagem, vai dispensar a acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas e vai salientar “as dimensões estéticas do ensinar e do aprender, o

---

<sup>103</sup> Pineau, sendo uma professora e performer crítica, também pondera e reapresenta as possibilidades desse reencontro com a performatividade da educação.

<sup>104</sup> Professor de antropologia que se tornou chefe de departamento do segundo programa de Estudos da Performance nos Estados Unidos, da Northwestern University. Publicou em 1991 um artigo de muita repercussão, intitulado *Rethinking Ethnography*. Nesse trabalho, Conquergood observou como duas das características mais proeminentes dos trabalhos em curso eram, primeiro, um “retorno ao corpo”, o qual privilegiava o corpo com um lugar de conhecimento, e, segundo, uma mudança relativa ao modo como o mundo era visto, ou seja, do mundo como texto para um mundo como performance” (CARLSON, 2011, p.10).

contínuo fazer e refazer de idéias e identidades no espaço compartilhado da sala de aula” (ibidem, p.98).

A artistagem transita entre a descoberta e a invenção tendo como campo a vida mesma (CORAZZA, 2013, p.4). O entendimento sobre o lugar que essa artistagem ocupa na abordagem pedagógica de Corazza, nos remete às características estruturais das práticas artístico pedagógicas desenvolvidas no Espaço 508 e auxilia na compreensão dessa articulação entre o que denominamos ao longo do texto como ações performativas (invenções e reinvenções de práticas pedagógicas teatrais) e a performatividade da educação.

No artigo *Para apresentar a Performance à Educação*, Gilberto Icle, expõe o equívoco inicial que abarcou a metáfora do *performer* e amplia a reflexão sobre as inúmeras relações entre estes dois modos de expressão:

Talvez a relação mais basilar seja aquela que estudaria a sala de aula como um espetáculo no qual o professor seria o *performer*, e os alunos, a plateia. Entretanto, longe de reduzirem a relação ensino-aprendizagem a um clichê formado pela aplicação da metáfora teatral e espetacular, os Estudos da Performance oferecem uma rica gama de possibilidades na qual a Performance e a Performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, os rituais, a vida cotidiana, entre outras (2010, p. 15).

Além das relações que a performance estabelece com as artes, com a antropologia e a filosofia, Icle também apresenta um diálogo com artigos que propõem pensar as performatividades no contexto das políticas de educação como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação”, isto é, uma performance não só das práticas pedagógicas em si mas de tudo que envolve o território da Educação. E finaliza com um parágrafo inspirador:

Performar a pesquisa, performar os professores e os alunos, performar a escola, performar as políticas públicas, ou seja, dar novas formas, nos olhares, transgredir as fronteiras do que é e do que pode se tornar. A Performance poderia fazer tudo isso pela Educação e talvez mais. Ela é um convite à experiência das bordas, das fronteiras, às práticas interdisciplinares e a problematizações sobre a Cultura, sobre a Arte, sobre a Linguagem – temas que de nenhum modo são estrangeiros à Educação (2010, p.20).

Ao olhar para a educação em geral, podemos então entendê-la como campo performativo, visto que é um território ético e político constituído por

processos em movimento ligados ao princípio da ação e da reflexão no qual estão engendrados mentecorpoemoção de todos os envolvidos.

Esse entendimento aponta para a compreensão do professor como um intelectual, um artístador que pensa, inventa, intervém, reage, aciona e provoca outras possibilidades didáticas e pedagógicas. Segundo Corazza, diante das diversidades de relações com os mundos que estamos vivendo hoje, não só intermediados pelas novas tecnologias mas pelas reconfigurações culturais, lidamos com o que ela define como “subjetividades mestiças”, isto é, constituídos por múltiplos e simultâneos discursos, referenciais, línguas, linguagens e modos de ser e de viver (2001).

Diante dessas redes umbilicadas de diferenças e especificidades na qual os sujeitos se individualizam cada vez mais, cabe talvez a educação acionar uma pedagogia que Corazza vai chamar de Pedagogia Cultural, aquela que extrapola o território escolar, os territórios dos conteúdos e se alastra para os além muros onde os saberes são construídos. A autora afirma ainda que o campo da cultura, nesse momento, *além de ser lugar de estudo, de pesquisa e de ensino dos educadores contemporâneos é “arma de combate” em suas intervenções pedagógicas e políticas*<sup>105</sup>. Visto que a possibilidade que a performatividade nos oferece de acionar o fazer, o reagir, o inventar no corpo o próprio discurso e o próprio texto são ações de intensas possibilidades.

Acionar a performatividade da educação como modo de expressão, é mais do que tecer propostas pedagógicas interdisciplinares. Estas, por sua vez, não se restringem apenas a misturar conteúdos e aplicar ferramentas de campos distintos, elas exigem uma autopoiese contínua dos professores e profissionais envolvidos nos processos de aprendizagem. Exigem uma *performance*, uma ação que interfere, escuta, afeta-se e que se faz pelo e no coletivo. Uma artistagem que se apresenta como provocação e que necessita de uma auto-provocação incessante para que o professor possa também desmontar-se de suas convicções, planejamentos, saberes e ações previstas.

E isso pode significar, após uma anamnese e um reconhecimento do coletivo, que não sabemos nada, ou quase nada, daquilo que interessa ao grupo.

---

<sup>105</sup> Artigo de Sandra Corazza *Na diversidade cultural, uma “docência artista”* publicado na Revista Pátio, ano V, no. 17, em maio/junho de 2001. Disponível em <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69323>. Acessado em maio de 2016.

Talvez seja nesse instante que as expedições à deriva nos sirvam como orientação para seguir com eles, descobrindo, inventando e aprendendo.

Em alguns anos no Espaço 508 tive a oportunidade de vivenciar essa experiência e acredito que ela opera aqui, por meio das descrições de partes dos processos performativos, como uma zona híbrida na qual é possível perceber ramificações de instâncias autopoieticas de aprendizagem.

### **2.3.1. Experimentos de um teatro performativo como prática pedagógica**

Como já foi exposto, a liberdade de ação pedagógica estabelecida nos cursos e oficinas do Espaço 508, fomentaram um território propício para a experimentação de um teatro que, a cada processo, exigia outros espaços para a invenção de práticas e procedimentos específicos criados em detrimento de desejos e por meio de fricções e de acoplamentos entre as corporalidades. Assim, por meio das relações fomos constituindo as noções, as ações, imagens e dramaturgias da cena. A prática cênica diária era percurso e fim pedagógico.

Mas, porque estabelecer essa prática no âmbito de um teatro performativo? Porque este predispõe-se à uma miríade de contaminações e de invenções. Como apresentei na introdução, o lugar da minha formação em teatro, na UnB e fora dela, se deu em territórios híbridos, vascularizados pela música, pelas artes visuais, pelo cinema, pela literatura e principalmente pela dança. Tive um mergulho intenso no que costumávamos denominar de Teatrodança, Dançateatro, que se inspirava muito no que víamos e sabíamos do trabalho de Pina Bausch<sup>106</sup>, principalmente, como era claro nos trabalhos dela, a composição de uma dramaturgia cênica que muito nos interessava.

E nos interessava porque também nossa formação estava contaminada de uma estética teatral híbrida, advinda da própria experiência e fazer artístico de nossos professores artistas, que promovia inquietações: o que o teatro pode provocar? Como podemos afetar, mover, deslocar os indivíduos envolvidos na ação performativa? Posto que o que víamos não era mais só teatro, mas também

---

<sup>106</sup> O Instituto Goethe de Brasília localizado na 707/907 sul cumpria o papel, em tempos antes da internet, de disponibilizar um material audiovisual riquíssimo da obra de Pina Bausch. E era nesse lugar que eu e minha companheira de pesquisa na época, a bailarina e atriz Selma Trindade passávamos a maior parte do tempo.

ainda não tinha nome.

Além disso, em 1994, tivemos a realização do *Olho da Fechadura*, espetáculo dirigido por Hugo Rodas<sup>107</sup>, criado a partir da obra de Nelson Rodrigues, e realizado ocupando todo o prédio do Instituto de Artes – IdA da UnB como espaço cênico. Era uma dramaturgia constituída de fragmentos/cenas de diversas obras de Nelson Rodrigues tecidas com música e intervenções performáticas. Foi uma rica oportunidade, além de outras tantas, de estar num processo criativo que me afetava de uma maneira como ainda não tinha experimentado.

Ainda na UnB em 1994, pude participar da montagem do espetáculo *ProjektOphelia*<sup>108</sup> sob a direção de Fernando Villar<sup>109</sup>. A obra partia de uma adaptação dos textos *Hamlet* de William Shakespeare e *Hamlet Machine* de Heiner Muller, atuada apenas por mulheres, na qual a voz da personagem *Ofélia* se expandiu e ganhou o corpo de todas as atrizes. Essa montagem também foi um diferencial na minha formação e no meu entendimento das possíveis desconstruções e reinvenções em teatro. Essas práticas e referências influenciaram e ainda influenciam toda a minha prática artístico pedagógica bem

---

<sup>107</sup> Hugo Rodas é ator, diretor, coreógrafo e professor de teatro, uruguaio radicado no Brasil a mais de 30 anos. Doutor Notório Saber em Artes Cênicas pela UnB onde é professor a mais de 30 anos. Firma-se como uma grande referência na formação de atores em Brasília, além de ser reconhecido nacionalmente. Entre 1981 e 1984 trabalhou no TBC com Antônio Abujamra e no Teatro Oficina com José Celso Martinez Corrêa. Foi fundador e dirigiu os grupo Pitú e Cia dos Sonhos. Em 1996 recebe o Prêmio Shell de direção pelo espetáculo “*Doroteia*”. Em Brasília concebe e dirige dezenas de espetáculos de teatro e dança e muitos percorrem o Brasil e são apresentados no exterior. É fundador do Teatro Universitário Candango – TUCAN (projeto de extensão do Departamento de Artes Cênicas da UnB que visa manter um campo de experimentação e realização da produção cênica do Departamento, além de fomentar a pesquisa de linguagem). Hoje atua como professor pesquisador do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – PPGCEN da UnB. Hoje é diretor da Agrupação Teatral a Macaca em Brasília.

<sup>108</sup> Realizado inicialmente com alunos do Department of Drama da University of Manchester na Inglaterra entre janeiro e fevereiro de 1994, o projeto apresentado no Espaço Cultural 508 Sul, também foi fruto do TUCAN e contou com a participação de docentes e discentes do Departamento de Artes Cênicas da UnB além de diversos outros artistas.

<sup>109</sup> Autor, encenador, diretor e professor. Ph.D em Teatro no Queen Mary College, University of London (2001). Artista fundador, diretor, autor, encenador e ator do Grupo Vidas Erradas (1983-89), do TUCAN (1992-2008) e CHIA, LIIAA! (2007)! e Chia Lia Jr. (2008). Professor do Departamento de Artes Cênicas da UnB desde outubro de 1991 e do Mestrado e Doutorado em Arte Contemporânea do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da UnB de 2002 a 2010, atualmente no Mestrado em Artes Cênicas da UnB, criado em 2014. Membro da Direção da ABRACE, Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (2003-10). Vice-coordenador (2001-03) e Coordenador do GT Territórios e Fronteiras da ABRACE (2003-08). Pesquisa interpretação e encenação, teatro performance, interdisciplinaridades e indisciplinaridades artísticas contemporâneas, teatro brasileiro e William Shakespeare - prática e teoricamente. <http://cen.unb.br/departamento/docentes/fernando-villar> Acessado em maio de 2016.

como meu fazer como atriz e diretora.

Compartilho do posicionamento de Eleonora Fabião quando da aproximação das práticas performativas à criação cênica:

Considero a inclusão da prática e da teoria da performance no circuito do estudo, da pesquisa e da criação teatral estimulante por vários motivos: para a ampliação de pesquisas corporais e o investimento em pesquisa específica sobre *dramaturgia do corpo*; ampliação do repertório de métodos composicionais e o investimento em pesquisa específica sobre *dramaturgia do ator*; investigação sobre diálogo entre gêneros artísticos e sobre gêneros híbridos; discussão de conceitos através de mais outro viés além da teoria do drama e das histórias e poéticas espetaculares; aprofundamento de debates e práticas teatrais voltados para políticas de identidade e políticas de produção e recepção; valorização de uma investigação específica sobre *dramaturgia do espectador* (2009, p. 241).

O teatro performativo<sup>110</sup> vai revelar novos desdobramentos da própria recepção, pois recusa a síntese e abre espaço para múltiplas leituras e fruições. A leitura do sentido semântico não é mais protagonista, existe uma corporalidade que instaura um sentido de presença, uma materialidade que vale por si só. A relação com os materiais disponíveis e entre estes e os indivíduos envolvidos, é infinita.

Ao delimitar o território que iríamos explorar me deparava com a investigação de um teatro que tem o ator como criador e como centro da pesquisa, onde o personagem fictício se confunde com o performer ou até mesmo desaparece, um enfoque na dramaturgia pessoal e na colagem, uma desconstrução do tempo nas ações cotidianas. Um teatro que exige um posicionamento ético e um desejo desenfreado para ser feito; que destituiu o protagonismo do texto e trabalha com todos os elementos numa estrutura não hierárquica.

Se nas artes performativas não temos interesse nem a ambição de controlar a audiência, não podemos direcionar o aluno/atuante/criador para a repetição de padrões dele ou da estética pesquisada. Ao trabalhar com um aluno/atuante/criador acabamos por atuar no lugar de não impor maneiras

---

<sup>110</sup> O entendimento de teatro performativo parte da definição de Féral: “o interesse da evocação desses dois eixos (performance como arte e a performance como experiência e competência) vem do fato de que emerge, no cruzamento deles, uma grande parte do teatro atual, um teatro cuja diversidade das características atuais Hans-Thies Lehmann analisou com precisão e que definiu como pós-dramáticas, mas para o qual eu gostaria de propor a denominação *teatro performativo*, que me parece mais exata e mais de acordo com as questões atuais” (2015, p.117).

específicas de ver e entender o mundo. Dilatamos, com o grupo, a nossa percepção, que segundo Bergson “tem um interesse inteiramente especulativo; ela é conhecimento puro” (2009, p.24), em direção às circunstâncias, aos estados emocionais, às pulsões, que estamos movimentando enquanto materiais e com os quais estamos envolvidos. Esse tipo de ação permite uma abordagem concreta da cognição em que “o concreto não é um degrau para algo de diverso: é como chegamos e onde estamos” (VARELA apud KASTRUP, 2007, p.153).

Em 2011, o processo que deu origem ao espetáculo *Na ponta dos pés* procurou revelar o confronto interno que se travava dentro do próprio coletivo: na maior parte das ações performativas ocorria um julgamento crítico excessivo o que nos levou a discutir o algoz de cada um. Ou seja, essa natureza que constantemente negamos: nossos inimigos íntimos que parecem vir ao mundo antes de nós, como ladrões que atacam de surpresa e se lançam à nossa consciência, ferindo aos poucos nosso pensamento, nossa segurança interior e provocando estragos secretos, tanto mais prejudiciais por serem invisíveis.

Meus olhos são televisores quebrados que chiam. Uma antena mal sintonizada que faz o coração bater devagar, lento. Tem alguém aqui dentro, dentro da minha cabeça que eu nem sei quem é. Que entrou sem pedir licença e não quer mais sair. Eu não sei se foi naquela casa de madeira, naquele natal.

(Fecha as portas de vidro e de frente para o público vai agachando até ficar de cócoras)

Era uma casa de madeira, as estacas vão lá no fundo da terra, bem profundas, até não dar mais pra ver, até nem saber a onde dá. Uma mesa de jantar com flores em cima... São flores tão bonitas, um peru assado que vai deixando o cheiro pela casa toda e algumas velas que iluminam o jantar. Na cozinha tem uma lixeira cheia de lixo, o vento entra e espalha o cheiro do lixo pela casa toda, junto com as moscas que atacam a comida. Aos poucos a casa vai ficando mais arrumada, mais enfeitada, mais quieta... Silenciosa. Eu ouço passos, eu ouço a porta bater. As flores que estavam em cima da mesa agora vão perdendo a cor e o lixo da cozinha tá todo espalhado pela casa, junto com as moscas que zumbem no meu ouvido. Eu queria tanto que isso acabasse logo. Eu só queria que isso acabasse logo. Uma vez me disseram que eu era tão forte.

A grande maioria dos textos e das performance apresentadas tinham esse conteúdo de inadequação, de incômodo, de frustração. E se esse era o material que o coletivo criava era sobre ele que deveríamos trabalhar.

Dos relatos pessoais, das memórias particulares e até de referentes imagéticos comuns, partimos para investigar correspondências com as mitologias, principalmente ocidentais, e com histórias e filmes que abordavam a temática. Fomos encontrando referências e definições mais contundentes para aquilo que estávamos denominando de o *Algoz de cada um*. O antagonista pessoal que se coloca no nosso caminho, aquele que deseja ardentemente sempre mais e mais e ao dilatar tanto seus desejos se liquida. Aquele que se cega diante do outro e sente um deus. A intolerância descontrolada. O prazer de manipular e controlar o outro. E diversas dessas percepções apareciam nas ações performativas.

Recorremos a uma prática simples, um jogo de pique e pega e o primeiro a pegar assumia a pulsão do algoz dos outros. Chamamos esses de caças e aquele de caçador. Na ação, cada um dos outros participantes se relacionava com esse perseguidor que afugentava, manipulava e encurralava a todos.

No início, a ação compreendia apenas o deslocamento e a tensão entre os participantes. Depois, foram sendo introduzidas palavras, frases, textos, sons, que encorparam as ações. Esse *algoz* era constantemente alterado. Cada participante que era pego transformava-se nele e mudava a direção da ação. Se num momento era utilizado o grito para assustar e oprimir, no momento seguinte usava-se o sussurro para seduzir e afugentar.

Ao encerrar as práticas de improvisação e pesquisa, privilegiava-se sempre as partes nas quais, a própria ação era o lugar e o tempo das reflexões do coletivo sobre si mesmos e sobre o mundo. Enquanto agiam performativamente em estado de improvisação dialogavam e inventavam questões e soluções para os impasses do próprio agir no mundo

Repetimos este mesmo laboratório, alterando algumas partes, por exemplo: o caçador agora teria os olhos vendados e teria que perseguir a todos a partir da voz e dos textos; num outro momento tínhamos silêncio total e o caçador de olhos vendados deveria perseguir a percepção que tinha dos deslocamentos dos corpos no espaço; caçador de olhos abertos e as caças andariam juntas como uma manada; o espaço é um labirinto e a caça e o caçador estão perdidos; o lugar é um labirinto e o caçador está preso a muito tempo sozinho quando percebe a presença da caça; cada caça, pega pelo caçador, transforma-se também em caçador até não restar mais nenhuma caça. Este último exemplo é também parte

de uma brincadeira de criança onde todos que são *pegos* dão as mãos e afugentam todos os outros.

Ao mudar as circunstâncias nas ações performativas alteramos as relações e com isso as pulsões provocadas. As improvisações acoplam materialidades diversas dando àqueles que dela participam a possibilidade de construir noções, percepções e entendimentos coletivos únicos para as situações exploradas.

Insisto nas descrições de certos procedimentos com o intuito de fazer ver que as ações performativas, as circunstâncias de improvisações podem ser de caráter simples e comum, e que mesmo assim servem para acionar instâncias criativas em distintos espaços pedagógicos, em distintos territórios de aprendizagem e formação.

Vale a pena salientar que, com a repetição, a atmosfera do trabalho vai sendo constituída naturalmente. Algumas ações começam a ser repetidas e os integrantes passam a ter mais confiança e atenção. Existe repetição mas não cópia do que foi feito anteriormente. As ações amadurecem e dão frutos, se inventam em outras ações performativas diariamente. O material se multiplica e se adensa. Os integrantes dominam as ações sem necessariamente terem sido solicitados a isso.

Esmiuçar possibilidades de invenção de circunstâncias performativas, de investigação corpo-sensórias, propicia a composição de materiais estéticos únicos que contem reflexões críticas e políticas sobre infinitas temáticas individuais e coletivas. Assim, é possível trabalhar e desenvolver, além de roteiros e de objetos estéticos, as próprias noções que constroem o fazer teatral.

Dentro de uma proposta como essa, pode-se refletir sobre intenção, atenção, consciência corporal, manutenção da ação, emissão fônica, qualidade e intensidade das pulsões trabalhadas, interpretação do texto e tudo quanto o mais se quiser. Os próprios participantes juntos com a direção conduzem as avaliações diárias. O que foi percebido enquanto realizávamos a ação? O que surgiu de novo? Como foi mantida a atmosfera de improvisação com o material que tentamos manter na ação geral? Como cada um reagiu as provocações e encontros? O que foi feito e como cada um manipulou esse material? Se eu percebo que algum participante não está conseguindo se envolver com a ação é importante que o grupo dê atenção a ele, o inclua. Enquanto coletivo é importante

entender que cada um é responsável por todos e pelo todo, é uma responsabilidade de incluir tudo e todos que estão em ação. E aqui nos deparamos com o aspecto da formação que é o território do plano comum que expomos anteriormente.

Em sala de aula sempre temos participantes com qualidades de energia muito diferentes a cada dia, por mais que haja um esforço para equalizar a disposição para a ação, com aquecimentos e preparações internas e externas, nem sempre se alcança uma unidade. O diálogo e as reflexões coletivas trazem essa possibilidade de re-agregar os sujeitos que parecem deslocados.

Em 2013, último ano antes do fechamento da 508, tínhamos um coletivo extremamente diverso e heterogêneo composto de professores de teatro, ex-alunos e iniciantes. E o grupo de estudantes propôs que o foco do processo recaísse sobre a performance. Apesar de usar o ambiente da rua como espaço de coleta de material e investigação cênica, ainda não tinha me detido durante tanto tempo num processo de criação com a performance em si, de ações performativas diretas na rua e isso significava de fato para mim entrar em um território desconhecido.

Convidei o ator Nei Cirqueira, do *Teatro do Concreto*<sup>111</sup> (Brasília-2003/2016), grupo que vinha experimentando ações performativas em espaços não convencionais, para dialogar, e as provocações prático-conceituais que ele fez ao grupo foram muito potentes, nos tirou do lugar.

Uma das integrantes do curso, Daniela Diniz, que já havia feito parte de dois outros processos em 2007 e 2008, voltava de uma investigação com o *Teatro da Vertigem* em São Paulo, durante o qual acompanhou e participou de grande parte do processo de criação do espetáculo *Bom Retiro 958 metros*<sup>112</sup>. A colaboração

---

<sup>111</sup> O Teatro do Concreto, criado em 2003, é um grupo de Brasília que tem na essência do seu trabalho criativo a pesquisa colaborativa, a reflexão sobre questões emergentes do nosso tempo e a experimentação como prática de pesquisa. Ao longo de sua trajetória, o grupo acumula 08 criações cênicas, 03 publicações e projetos de interação com a comunidade. Um caminho estruturado em processos que incluem pesquisas aprofundadas e o diálogo com diferentes artistas e áreas do conhecimento. Entre as principais características de seus processos estão: a criação por meio do processo colaborativo; a construção de dramaturgia própria; uso de elementos biográficos; investigações em espaços urbanos e a relação com a performance. <http://www.teatrodoconcreto.com.br> acessado em abril de 2016.

<sup>112</sup> O trabalho teve como ponto de partida o desejo de fazer do espaço urbano um campo de experimentação artística e resultou da experiência de imersão do grupo, no bairro do Bom Retiro em São Paulo. Neste espetáculo, que era ao mesmo tempo intervenção e de ambulância cênica, o público se deslocava pelo bairro.

dela também foi importante para acionar a imaginação e ampliar a rede de possibilidades que o grupo vislumbrava. Contávamos também com a presença fundamental de Luana Proença, atriz, professora e diretora de teatro que estava participando do processo e que contribuiu ativamente com propostas e sugestões durante todo o percurso.

Os alunos/atuantes/criadores começaram a apresentar propostas de ações que visavam a (re)sensibilização do sujeito na rua, principalmente em espaços de transição como o metrô e a avenida W3 sul. A obra, *Amor Líquido* de Zygmunt Baumann gerou uma necessidade coletiva de provocar uma afetação em espaço público, a partir da delicadeza do encontro, da afetação pela distribuição e procura do amor, da vontade de aproximar-se com generosidade. Era uma vontade explícita de distribuir afetos, mesmo se estavam cientes que o território da rua é um espaço árido, onde até mesmo um olhar mais prolongado pode suscitar reações agressivas.

Na rua é impossível preparar a dramaturgia, ela de fato se faz no encontro. Mesmo com as ações performativas bem definidas, simples e pequenas, um amontoado de coisas se acoplavam a elas. Ao procurar o amor, por exemplo, nos supermercados (ao lado do Espaço 508 existem dois), aconteceram eventos totalmente inesperados e que conduziram a ação por si próprios.

Ao simplesmente inverter o tempo no espaço público também aciona-se alterações bruscas no comportamento dos percebedores - como no metrô e no setor comercial sul.

Após quase dois meses de muita reflexão e preparação na sala de trabalho, selecionamos algumas pequenas intervenções, a maioria já realizadas por outros artistas, como andar em câmera lenta numa estação do metrô ou no Setor Comercial Sul - SCS, área de grande trânsito de pessoas na cidade. Essa ação simples suscitou inúmeras risadas, aproximações de transeuntes e até participações espontâneas de sujeitos que se agregavam ao grupo, principalmente moradores de rua.

Além dessas intervenções, o grupo também realizou ação de dançar em pares na Feira dos Importados como se ouvissem música lenta; procurar o amor nos supermercados e nessa mesma feira; distribuir bilhetes com elogios e

comentários afetuosos na entre-quadra comercial 308/309 sul, entre outras pequenas ações. Essas experiências, que segundo Eleonora Fabião (2008), promovem um confronto com a fisicalidade, com a metafisicalidade, que tonifica o atuante para além de gêneros e de técnicas específicas, contribuíram para a ampliação das possibilidades de experiência e de presença dos alunos/atuantes/*performers*/criadores.

Agrego aqui a denominação *performers* por entender que durante as ações nas ruas o coletivo era provocado a performar de maneira espontânea, mesmo tendo a elaboração pré-estabelecida das ações, na rua eles não representavam nem se apresentavam, eles eram e agiam em fluxos de deslocamentos. E em sendo assim, não repetiam os processos de improvisação, seguiam fazendo despertar seus processos autopoieticos em cada encontro com os transeuntes, espectadores ao acaso.

Essa alteração amplifica a dimensão política de tais práticas pois invadem o mundo real e atravessam inesperadamente outros sujeitos que se acoplam imediatamente ao acontecimento, passando estes também a performar.

A performatividade exigida durante essas simples ações nos impunha uma reflexão política e uma responsabilidade extraordinárias. Estar na rua em grupo, invadir o território público, se colocar em grupo no caminho do outro, promove um ética da presença interessante de ser trabalhado na escola e na formação do professor. É preciso assim, compreender a prática pedagógica também como uma ação política performativa (SCHECHNER, 2010).

Como nos alerta Eleonora Fabião,

tratar-se ou não de militância, não é o ponto nevrálgico da questão. O chamado é por uma ativação do corpo como potência relacional, uma tomada de consciência ativa de que nossas dramaturgias não apenas participam de um determinado contexto, mas criam “estilo de vida” e “situação política”. Sobretudo aqui e agora, neste nosso país, a um só tempo enrijecido e flácido por conta de tantas e tamanhas truculências políticas e descabros sociais, sobretudo aqui e agora, neste nosso país tão profundamente marcado pela herança colonial, a performance interessa por ser a arte da negociação e da criação de corpo – aqui e agora (2009, p. 245).

Sendo assim, a pergunta que se coloca é: como ampliar e resignificar a ação do professor de teatro? É necessário que ele quebre as barreiras do que está estabelecido como conteúdos e procedimentos adequados. Cada indivíduo e cada

grupo de indivíduos, em qualquer nível de educação, se colocam em um contexto específico, carecendo assim de abordagens específicas. Dessa forma, essas abordagens, mais do que vinculadas a metodologias, devem estar intimamente relacionadas a uma ação pedagógica que tenha como princípio um olhar que considere cada estudante e cada encontro com determinado grupo, como únicos. E, quando desse encontro, para que algo de fato aconteça — numa ação performativa qualquer, numa improvisação ou ainda numa intervenção — é preciso que se esteja de fato presente naquele espaço-tempo. É o que, no fim das contas, possibilitará a efetivação da experiência, ou seja, como nos indica Larossa, é preciso que algo nos atravesse e nos transforme (2011).

As práticas performativas como o depoimento pessoal, a improvisação corpo sensória, os dispositivos que provocam acesso e exposição do indivíduo, como a escrita automática, os processos de improvisação coletivos, a provocação imagética para a invenção, podem ser pensados para além da criação de espetáculos, e que não exigem nenhum espaço físico *adequado* como uma sala de teatro, por exemplo. É possível explorar o pátio, a sala de aula convencional, os corredores, o entorno da escola, a igreja, os parques, os espaços vazios, abandonados, qualquer lugar.

E esses dispositivos configuram-se, antes de tudo, como territórios de formação crítico filosófica para aqueles que deles podem desfrutar. Assim sendo, eles poderiam vir a ser explorados pela educação como um todo.

Nos depoimentos dos videoselfies é possível encontrar a reflexão sobre as dimensões de transformação que os alunos/atuantes/criadores tiveram ao longo dos processos. Transformações que atuaram na dimensão do trabalho de formação do ator (individual), na dimensão performativa (ação coletiva) e dimensão política (da reflexão crítica). Dimensões estas que se misturavam, se contaminavam num modo contínuo de desorganização e reorganização.

Esse exercício me ensinou hoje que minha ansiedade, meu medo, são parte do jogo, do que pode ser jogado. Se eu erro, mas acredito o jogo funciona. O que importa é a inteireza da entrega (Marcelo Carvalhedo Nenevê – diário de bordo de 28/02/2013).

Estar entregue. Como professores exigimos dos alunos essa disponibilidade. Mas, será que estamos disponíveis? Será que estamos abertos para compreender esses sujeitos desse novo outro mundo que se faz a cada dia?

Acredito que no Brasil encontramos muitas ações pedagógicas que ultrapassam as fronteiras da educação formal. Professores que atuam de maneira a quebrar as barreiras entre realidades e ficções, entre conteúdos e saberes e que exercem a coragem de reinventar dentro de seus grupos, turmas e coletivos procedimentos que colocam a aprendizagem da invenção em ação. Onde existe respeito ao acervo sociocultural de cada um dos integrantes, onde as estruturas hierárquicas são desfeitas possibilitando repensar as relações de ensino e aprendizagem, que são enfim relações de afeto.

## Considerações Finais

No instante em que começamos a trabalhar em teatro, aprendemos que o tempo da criação e da execução da obra é sempre o presente, o aqui e agora. O instante inapreensível e efêmero de contato com o outro. O ofício teatral exige essa interdependência, esse acoplamento com outros, essa presença e corporalidades.

A materialidade impalpável do fazer teatral faz com que se preserve apenas o instante, ou ainda a sensação do instante, a memória do encontro, ou a percepção do poder do encontro, que é o de ser atravessado pela experiência do encontro com as coisas do mundo. Somos outros quando nos permitimos viver a intensidade da experiência.

fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de “fazer” uma experiência isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer; “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. Fazer uma experiência quer dizer, portanto: deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Nós podemos, assim, ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER apud LARROSA, 2011, p. 13).

A reflexão de Larrosa sobre o conceito de experiência, citando Heidegger, é muito esclarecedora para pensar uma pedagogia teatral ancorada na performatividade do professor artista, e na qual pode-se ter ampliada a força do coletivo, do outro e das polifonias que passam a existir a partir das diferentes leituras possíveis de um mesmo evento/obra, ou ainda, da leitura do mundo por meio da experiência estética.

No momento em que estamos na sala de aula ou na sala de aula de teatro, seja ela qual for, precisamos ter em conta esse sentido da experiência como formação e transformação, tanto no que diz respeito à formação de atores, à formação de professores de teatro, quanto à aproximação de qualquer sujeito com o modo de expressão teatral em espaço de educação formal ou informal. É importante que todos os sujeitos envolvidos, estejam permeáveis para uma possível afetação. Se não provarmos no corpo como saber o gosto. O saber em atuação e na educação em geral, é algo que não se repassa, que não se transmite,

mas que se descobre e se inventa.

A obra cênica performativa constrói sua própria realidade, seu próprio espaço/tempo, uma atmosfera única onde o ator está imerso e essa realidade exige uma presença.

A palavra "presença" não se refere (pelo menos, não principalmente) a uma relação temporal. Antes, refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos. Uma coisa "presente" deve ser tangível por mãos humanas - o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos (GUMBRECHT, 2004, p.13).

Em seu livro *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir* (2004), Gumbrecht desenvolve a ideia de que qualquer contato humano com as coisas do mundo contém um componente de sentido, relacionado à interpretação, ao entendimento mental, e um componente de presença relacionado à percepção, às emoções, à tudo que vai além do sentido estrito. O autor trabalha a ideia de que por meio da experiência estética podemos experimentar esses dois componentes simultaneamente, principalmente quando nos deparamos com momentos de intensidade provocados por essas experiências estéticas.

Pensar a experiência da presença em cena, bem como pensar a experiência do professor artista em sala de aula, passa por esse cruzamento entre sentido e presença. O ator trabalha na difícil tarefa de reorganizar-se, sem essa separação. Para o ator pensamento é corpo, emoção é corpo, voz e palavra são corpo e só podem existir nessa dimensão. Atuar é fazer tudo falar, inclusive a pausa e o silêncio. É permitir-se estar em outro tempo/espaço (real e imagético) e isso é espantoso para o próprio ator e para a plateia quando penetram nesse outro tempo/espaço que pode propiciar a efetivação da experiência, onde algo de fato pode "nos acontecer", "nos atravessar", "nos transformar" (LARROSA, 2001).

E, para o professor artista, essa relação parece se dar da mesma forma. O entendimento de que os sujeitos estudantes são permeáveis às afetações do encontro sugerido, proposto, provocado por ele, pode gerar afetações potentes, principalmente no que diz respeito a consolidação de uma pedagogia performativa crítica (PINEAU, 2010). Pois, se é na relação direta com as coisas do mundo, atores, palavras, movimentos, plateia, objetos, tempo, espaço, personagens que a obra se constitui, o ator carece de uma relação integral com essas coisas do mundo, de ser afetado por cada um desses dispositivos para interagir com os

processos de trabalho, com os enfrentamentos, com os conflitos, com as investigações, com os erros e com o encontro com o outro para que finalmente a obra se efetive.

As camadas de presença, passam a residir no encontro, no relacionamento, entre os corpos dos sujeitos na cena viva. Atuar é *corpopenstar*. Como propõe Deleuze “o pensamento não é apenas encarnado ou presente num corpo, mas o que provoca ou deflagra o pensamento é o corpo e o que se pensa são as próprias potências do corpo” (apud SILVA, 2013, p. 188).

Não pretendo fazer parecer aqui que a pedagogia teatral, ou do ator, venham assumir uma instância de responsabilidade sobre as possíveis transformações dos sujeitos nos meios sócio culturais. Mas, sim, acredito que as práticas pedagógicas performativas são capazes de colaborar no acionamento da performatividade de uma educação crítica.

Acredito que o território relacional, existencial, impermanente, no qual se configurou a prática artístico pedagógica aqui apresentada, foi espaço de descoberta, invenção e aprendizagem entre sujeitos, coisas e mundos distintos a partir dessa instância de estar presente no presente da ação, não só durante as ações performativas e as práticas cênicas, bem como na troca pedagógica, nos encontros e nos entre meios de todo o tempo que percorríamos eu, eles, nós todos e todas as coisas em volta.

A pesquisa aqui serviu como lugar de reencontro de afetos e memórias, além de dar espaço para o cultivo de uma reflexão que, sendo sobre possíveis invenções em/com Educação e aprendizagem, precisa ser caminho e nunca fim.

A cartografia desses processos redefiniram a mim e o meu lugar sobre o fazer pedagógico em/no/com o teatro.

Reencontrar os ex-alunos/atuentes/criadores através dos videoselfies e na página do grupo na rede social, gerou uma afetação transformadora da própria pesquisa. Ampliou a dimensão do que eu, até então, compreendia da efetividade da prática pedagógica teatral, principalmente quando esta se estrutura, se acopla e se movimenta sobre ações performativas porosas que acionam a experiência como ação em si mesma (FABIÃO, 2011, p.3), e que por isso é entendida como instância transformadora com um antes e um após distintos um do outro.

A trama que *co-engendra* a pesquisadora e o material pesquisado aqui impede qualquer separação. Eu estou contida nos ex-alunos/atuantes/criadores<sup>113</sup> tanto quanto cada um deles está contido em mim, impulsionando ainda hoje, idéias, reflexões e transformações em constante devir.

A transversal traçada entre as vozes desta dissertação, tem um objetivo político de reafirmar o protagonismo dos e de qualquer estudante nas práticas pedagógicas de qualquer sala de aula. Se como professores não tivermos essa consciência, talvez nossas práticas permaneçam sem efetivação.

Transgredir tem quase sempre uma conotação subversiva, porque se refere a derrubar coisas, virar de baixo para cima, agitar, remexer, revirar e até devastar. E a Educação tem em si esse poder transgressor, ao mesmo tempo que também é capaz de manipular, homogeneizar, esterilizar, paralisar e domesticar. Aí está o perigo de, como docentes, não criticarmos diariamente o que estamos fazendo em sala de aula. Além disso, o que estamos fazendo, como pesquisadores da arte educação e da pedagogia teatral, para acionar essas instâncias inventivas tão inevitáveis à própria prática artística?

Transgredir a linearidade do discurso incorporando diretamente os outros, as outras vozes, rostos, presenças que inventaram essas e nessas práticas artístico pedagógicas, nos encontros, propiciou um reestabelecimento do coletivo neste texto. Emergiu assim, uma ética do discurso visto que muitos deles colocaram-se novamente no presente mesmo que virtualmente.

Esse espaço virtual, no qual os encontros foram efetivados, poderia gerar mais um capítulo sobre as possibilidades de investigação e pesquisa dos desdobramentos das práticas pedagógicas realizadas hoje por esses ex-alunos/atuantes/criadores que se tornaram professores de teatro inclusive da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Essa ferramenta metodológica encurtou distâncias, expandiu olhares e possibilidades de troca, ao mesmo tempo que aproximou e promoveu encontros entre sujeitos que nunca haviam se visto, já que fizeram parte de processos distintos no Espaço 508.

---

<sup>113</sup> Afirio isto a partir dos depoimentos dos videoselfies link <https://www.youtube.com/watch?v=HjJ6boSyA8w>

Pensar na performatividade da Educação é poder usufruir da invenção como noção norteadora dos procedimentos pedagógicos. É estabelecer a autonomia do espaço-tempo que permeia as salas de aula e os encontros entre saberes em qualquer lugar de aprendizagem.

A interface entre criação e pedagogia é entendida aqui como condição primeira para o encontro entre professor e estudante. Uma poética da experiência e uma experiência como performatividade que traduz o sentido de aula nesses processos do Espaço 508 e que vislumbra poder provocar outras ações pedagógicas em outros espaços de educação, principalmente nos espaços formais.

Nesse contexto é possível pensar nas pedagogias teatrais como pedagogias de invenção, refletir sobre a performatividade da educação e a necessidade de reinvenção de suas práticas pedagógicas. Como transformar a formação de professores para que estes possam ser mais atuantes, mesmo diante de um número de horas/aula tão reduzido? Que responsabilidades passam a ter esses sujeitos que podem manipular outras metodologias de ensino mais direcionadas ao sensível?

O ator em estado de performance implica em ao menos três operações, segundo Schechner: 1 - ser/estar; 2 - fazer; 3 - expor o que faz (2006). Esse estado de exposição pode ampliar as possibilidades de aprendizado, já que o atuante e o percebido interagem e agem um sobre o outro, com o outro. Neste lugar são acoplados novamente corpo, mente e espírito. E podemos experimentar o deixar-se ir. Fluir.

Como colaborar para esse ser/estar, fazer e se expor, quando nos deslocamos do lugar de atores e ocupamos o lugar de condutores de algum processo onde a formação de outros sujeitos está envolvida, mesmo que essa formação não vislumbre o tornar-se ator, mas provar o sabor de estar presente no presente da ação e de se entender como ser intrinsecamente inventivo?

Assim, procurei resgatar as condições de padecimento que a experiência permite, para justificar *o conforto de estar em derivas* numa aceitação legítima da convivência com o outro, com os outros do mundo. Esse padecimento, de onde surge a paixão, essa emoção é o que nos movimenta e nos faz agir. Segundo Maturana:

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação (1998, p.15).

Se por esse olhar pensamos a ação pedagógica como uma ação recheada de uma multiplicidade de relações cotidianas, entendemos que ela está estritamente vinculada a essas emoções que nos movem, a esses apaixonamentos. O envolvimento singular entre os sujeitos é uma força motriz que não pode ser descartada do processo de aprendizagem. Maturana ainda explicita que quando *brigamos*, por exemplo, nossas diferenças não são apenas lógicas e racionais, brigamos ou explodimos emocionalmente, porque entramos em desacordo com *premissas fundamentais* que ameaçam a nossa existência (ibidem, p.17).

Tal abordagem nos conduz a entender um educar ancorado num respeito que supera o entendimento racional e precisa se relacionar com a condição emocional biológica dos sujeitos. Maturana afirma ainda que *não há ação humana sem uma emoção* e que a emoção fundadora da linguagem, sem a qual a *conservação e a constituição* da espécie não seria possível, é o amor. Amor que *amplia e estabiliza a convivência* (ibidem, p.2).

Ao olhar para a educação em geral, podemos pensar que é um campo adequado para trabalhar as características das pedagogias teatrais, das pedagogias do ator, principalmente aquelas que se estruturam sobre ações performativas abertas e provocadoras de invenções.

Ao acionar os princípios de uma performatividade da educação, acoplados a uma artistagem docente capaz de descobrir e inventar práticas performativas provocadoras de aprendizagens, encontramos uma rede potente para criar princípios que acionem uma ética do saber que extrapole a apreensão de conteúdos e de informações disponíveis, e que tenha como objetivos o prazer, o apaixonamento, a autonomia e a alteridade do aluno/atuante/criador na constituição do seu exercício de formação.

As pedagogias teatrais, quando abordadas e reinventadas sob esses princípios, do estar presente no presente da ação, da experiência como transformação e da ética como norteadora dos encontros coletivos, são capazes de

acionar processos de formação em contínuo movimento. Podem também auxiliar na compreensão das possibilidades inventivas que as ações performativas são capazes de promover, se direcionadas para ações pedagógicas em diversas áreas. Tal abordagem pode vir a produzir um abalo significativo no pensamento estrutural fossilizado que encontramos na maior parte das práticas educacionais no país.

A didática artista, provoca um espaço de invenção e reinvenção das possibilidades de cada docente no encontro. É possível ousar nas abordagens e se dispor a descobrir territórios que o docente ainda não conhece, ou que ainda não domina. As experimentações exploratórias podem ser feitas também pelo docente em/no coletivo, pois expor as práticas de investigação e de descoberta, é estímulo à invenção e à pesquisa.

Em tempos de retrocessos éticos e estruturais de um governo ilegítimo que destitui a Cultura de seu tempo espaço estabelecidos a tão pouco tempo em nossa frágil democracia é preciso fortalecer nos espaços pedagógicos, nos espaços tempos de encontros de formação, a relevância que a articulação do saber em/com/das artes nos oferecem. Virginia Kastrup quando propõe esse acoplamento entre as dimensões humanas sem compartimentalização dos saberes entende que não somos desmembrados. Nossas instâncias corporais, históricas, cognitivas, sociológicas, culturais estão integradas e precisam ser entendidas nessa dimensão.

## Referências

### Bibliográfica

ARAÚJO, Antônio. A encenação performativa. In: Sala Preta. São Paulo: v. 8, p. 253-258, nov. 2008.

BERGSON, Henri. O Pensamento e o Movente. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Memória e Vida. Textos escolhidos por Gilles Deleuze. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Matéria e Memória – ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999. \_\_\_\_\_. Ensaio sobre os dados imediatos da consciência. Tradução: João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1927.

BONFITTO, Matteo. O Ator Compositor. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. A Cinética do Invisível. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BROOK, Peter. O Ponto de Mudança. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. A Porta Aberta. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1999.

CARLSON, Marvin. O Entrelaçamento dos Estudos Modernos da Performance e as Correntes Atuais em Antropologia. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 1, n. 1. p. 164-188. 2011.

CORAZZA, Sandra. Currículo Escolar: Transcrições do Contemporâneo. Conferência XI Seminário Nacional de Educação 2013: “Como educamos? Como construímos conhecimento na escola?” Instituto Palavras, RS, 18 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Didática-Artista da Tradução: Transcrições. In: Mutatis Mutandis. v. 6, n. 1. pp. 185-200. 2013.

\_\_\_\_\_. O Docente da Diferença. In: Revista Periferia. Rio de Janeiro: v.1, n.1, p.91-110. 2009. FEBF/UERJ.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. Uma versão modificada desse texto foi, primeiramente, publicada na Revista Educação, da USP de São Paulo, com o título “Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração”, p.68-73. 2007.

\_\_\_\_\_. Artistagens – Filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte:

Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Na diversidade cultural, uma 'docência artística'. Inicialmente publicado na Revista Pátio, Ano V, nº 17, maio/julho/ 2001. E publicado em 03/12/2012 na [aartenaescola.org.br/saladeleitura/artigo](http://aartenaescola.org.br/saladeleitura/artigo) Acessado em abril de 2016.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia 2. Vol.1, Tradução: Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011. 2ª. Edição.

DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: a lógica da sensação. Paris: De la Différence, 1981. 2 v.

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: HUCITEC, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. In: Informática na educação: teoria e prática. Porto Alegre: v.12, n.2, jul/dez. 2009.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. In: Revista Sala Preta. São Paulo: v. 8, ECA/USP, 2008, p. 235-246.

FÉRAL, Josette. Além dos Limites: teoria e prática do teatro. Tradução: J. Guinsburg...[et al.]. São Paulo: Perspectiva, 2015.

\_\_\_\_\_. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. In: Revista Sala Preta. São Paulo: n. 8, ECA/USP, 2008, p. 197-209.

FERNANDES, Silvia. Teatralidade e Performatividade na Cena Contemporânea. In: Revista Repertório, Salvador, n. 16, p,11-23, 2011.

GIBSON, James J. Observations on active touch. Psychological Review, 69 (6), p. 477-491, 1962.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Produção de Presença – O que o sentido não consegue transmitir. Tradução: Ana Isabel Soares; Rio: Editora PUC, 2004.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. In: Revista Brasileira de Estudos da Presença. Porto Alegre: v. 1, n. 1, 2011.

\_\_\_\_\_. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?. In: Revista Urdimento. Santa Catarina: n.17, 71-77, 2011.

\_\_\_\_\_. Para apresentar a performance à educação. In: Revista Educação e

Realidade. Porto Alegre: v.35, n. 02, p. 11-20, 2010.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Teatral como cuidado de si. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. Da Pedagogia do Ator a Pedagogia Teatral. In: Revista Percevejo Online, v.1, n. 2, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Zahar editora, 2008.

KASTRUP, Virgínia. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2014.

\_\_\_\_\_. Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum / organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Sívia Tedesco – Porto Alegre: Sulina, 2014.

\_\_\_\_\_. A Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva. In: Revista Psicologia & Sociedade; 16(3): 7-16; set/dez 2014.

\_\_\_\_\_. A Atenção na Experiência Estética – Cognição, Arte e Produção de Subjetividade. In: Revista Trama Interdisciplinar, v.3, n.1, 2012.

\_\_\_\_\_. Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva. In: Revista Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v.13, n.2, 2010.

\_\_\_\_\_. Acoplamentos, Vínculos e Deficiência Visual: sobre um vetor de atravessamento Varela e Latour. In: Revista Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v.12, n.2, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição. In: Revista Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v.12, n.2, 2009.

\_\_\_\_\_. A Invenção de si e do mundo – Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. A Invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. In: Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v.13, n.1, p. 69-90, jun-2007.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem, Arte e Invenção. In: Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v.6, n.1, 2001.

\_\_\_\_\_. Autopoiese e subjetividade: sobre o uso da noção de autopoiese por G. Deleuze e F. Guattari. In: Revista do Departamento de Psicologia da UFF, Rio de Janeiro, v.7, n. 1, 1995.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana – Danças, Piruetas e Mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. *TREMORES*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. *Experiência e Alteridade em Educação*. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19,n 2, p.04-27, 2011.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre a Experiência e o saber da Experiência*. Conferencia proferida no I Seminário de Educação de Campinas. Traduzida e publicada em julho de 2001 por Leituras SME.

LAPOUJADE, David. *Potências do Tempo*. Edição bilíngue: português/inglês. Tradução: Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: Editora n- 1, 2013.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Tradução: Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

McLAREN, Peter. *Fúria e Esperança: A pedagogia revolucionária de Peter McLaren – Entrevista*. In: *Currículo sem Fronteiras*, v,1,n.2,pp.171-188, jul/dez 2001.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA e VARELA, Francisco. *A Árvore do Conhecimento –as bases biológicas do entendimento humano*. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editora WORKSHOPS, 1995.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. *Aisthesis: estética, educação e comunidade*. Chapecó, SC : Argos, 2005.

PINEAU, Elyse Lamn. *Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva*. Tradução: Marcelo de Andrade Pereira. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: v.35, n.2, 2010.

\_\_\_\_\_. *Teaching is performance: Reconfiguring a problematic metaphor*. *American Educational Research Journal*, 31, 1, p. 3-25, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. *“A Associação entre Arte e Política”*. Entrevista a Gabriela Longman e Diego Viana. *Revista Cult*, 139, 2010.

\_\_\_\_\_. *A partilha do sensível*. Tradução: Monica Costa Netto. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2009.

\_\_\_\_\_. O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Educação: Experiência e Sentido, 2005.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo – 2ª. Edição. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, representar. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SADE, Christian. Enação e metodologias de primeira pessoa: o reencantamento do concreto das investigações da experiência. In: Revista Informática na Educação: teoria e prática. Porto Alegre: v.12, n.2 jul/dez 2009.

SANTAELLA, Lucia. Em prol dos sentidos, da sensibilidade e do sentimento. In Aisthesis: estética, educação e comunidade. Chapecó, SC : Argos, 2005.

SCHECHNER, Richard. Performance e Antropologia. Org. Zeca Ligiero. Rio de Janeiro, RJ: Editora MAUAD, 2012.

\_\_\_\_\_. 2006. O que é performance? em Performance studies: an introduction, second edition. New York & London: Routledge, p. 28-51. Tradução: R. I. Almeida, publicada sob licença creative commons, classe 3. 2011.

SCHECHNER, Richard, ICLE, Gilberto e PEREIRA, Marcelo A. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. In: Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: v.35, n. 02, p. 23-35, 2010.

SCHRANZ, John. Em Busca de um Ser Humano Não Programado. In: Revista Brasileira de Estudos da Presença. Porto Alegre: v.4, n.2, p.263-294, 2014.

SILVA, Cíntia Vieira da. Corpo e Pensamento: Alianças conceituais entre Deleuze e Espinosa. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

TELLES, Narciso. (org.) Pedagogia do Teatro – práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papyrus Editora. Coleção Ágere. 2013.

VARELA, Francisco. Sobre a Competência Ética. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

## **Fílmica**

A Educação está Proibida dir. German Doin. 2012. (152min) Produção reevo – red de educação alternative; Redes de Pares; Maria Farinha filmes com o apoio de 704 co-produtores. Disponível em Netflix documentários.

Quando sinto que já sei - Um filme de Antônio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima (78 min) Despertar filmes; filme realizado com a colaboração de 487 coprodutores Publicado em 29 de julho de 2014 Brasil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>

O Abecedário de Deleuze realização de Pierre-André Boutang – (parte 1 – 144 min e parte 2 - 162min) produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações].

<https://www.youtube.com/watch?v=rjAVIq4o8vk&list=PLOrymthu6oxOEaj1WPIOFet0a3GLtuHLZ&index=11>

## **Anexo A**

### **Histórico do Espaço Cultural Renato Russo – 508 sul**

A primeira parte do material foi extraído de uma publicação de responsabilidade da Gerência de Divulgação da Secretaria de Estado de Cultura datada de julho de 2002. Um único exemplar encontrava-se disponível na Biblioteca Ethel Dornas do Espaço 508 sul. No qual foi mantida a formatação original do texto.

A segunda parte foi retirada da página da Secretaria de Cultura na internet, sobre a Rádio Cultura que hoje funciona no Espaço 508.

O Regimento Interno foi extraído do livro de registro de atividades feito por T.T Catalão, o qual se encontra disponível na mesma Biblioteca,

E por fim, introduzimos um trecho sobre financiamento e gestão, encontrado em reportagem online sobre a situação do próprio da Secretaria de Cultura. [https://culturabsb.wordpress.com/2011/11/17/espaco\\_cultural/](https://culturabsb.wordpress.com/2011/11/17/espaco_cultural/) Acessado em março de 2016.

## **Histórico Espaço Cultural Renato Russo - 508 Sul**

### **Localizado na W3 Sul Quadra 508**

**Endereço:** Rua CRS 508 s/n, Bloco A, Asa Sul, Brasília - DF, 70351-515

**Telefone:** 3443-6039

**Horário de Visitação:** Fechado para Reforma ( anteriormente funcionava todos os dias das 9h às 18h).

**E-mail:** 508sul@gmail.com

Um antigo depósito da Secretaria de Fazenda do distrito federal despertou a comunidade artística brasiliense para a criação de um centro livre de artes. E em 1977, com o apoio de algumas embaixadas a Secretaria de Educação e Cultura do DF, na gestão de Wladimir Murtinho, entregava dois galpões para oficinas de artes, dois de teatro e duas galerias de arte. A imensa necessidade de um espaço-escola, mais experimental, em Brasília, ficou conhecido na época como Centro de Criatividade da 508 sul.

### **As origens**

O Espaço Cultural 508 Sul passou a existir com a inauguração do complexo arquitetônico em 13 de setembro de 1993. Porém a história do lugar tem remanescentes que vão dar nos primórdios da construção de Brasília, especialmente nos anos 1959-60. O espaço cultural mais conhecido no Plano Piloto está situado no meio da Asa Sul, numa das quadras que, junto com as 107/108 e 507 Sul, formam o quadrilátero da primeira unidade de Vizinhança, prevista no Plano Piloto do arquiteto-urbanista Lúcio Costa.

Pelo projeto, uma unidade de vizinhança corresponde ao mesmo conceito definido por Aurélio Buarque de Holanda para cidade-jardim: "planejada para uma vida saudável e de tamanho ideal para uma vida associativa perfeita, rodeada por cinturão verde e contando com equipamentos indispensáveis à vida comunal, caracteriza-se por ser de propriedade pública todo o solo urbano". As unidades de vizinhança materializam o conceito de "morar" no Plano Piloto de Brasília (blocos de apartamentos de três, quatro e seis andares e casa geminadas num dos setores). As UVs são o total de quatro superquadras (essas poderiam ser definidas como as células do tecido residencial) com as entrequadras comerciais e áreas especiais para instituições educacionais, culturais, religiosas, desportivas, de lazer e outros serviços, contando ainda com equipamentos básicos como correios, biblioteca, delegacia e posto de abastecimento.

### **A ocupação**

O primeiro edifício que deu origem ao complexo cultural que foi se fixando na década de 70 situava-se num setor destinado ao comércio, com galpões de estocagem de materiais de um lado, pela W2, e a área de comércio, atendimento e administração voltada para a W3. Nos primeiros anos as calçadas de ligação das quadras da W3 Sul formavam um corredor contínuo de lojas, bancos, escritórios diversos, cursos de idiomas, biblioteca. Essas lojas seguiam o padrão de construção do projeto original proposto por Lúcio Costa, para o que ele próprio denominou de Setor Comercial Residencial Sul.

Nesse período, a sede da Fundação Cultural do Distrito Federal - FCDF - era em

um dos galpões da 508 Sul. A história do espaço tem início com a ocupação dos galpões por artistas e assessores da FCDF, então sob a direção de Ruy Pereira da Silva.

### **A ebulição**

A educação é uma das bandeiras de Brasília desde sua fundação. O ensino na Universidade é inovador. Nomes da pedagogia e da antropologia como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro lideram na nova capital brasileira uma época de renovações em todo o ensino. Experiências de metodologia mais avançada se fazem no CIEM, o Centro integrado de Ensino Médio, vinculado à Universidade de Brasília. O CIEM é fechado em 1971, mas no ano de 1973 suas experiências têm continuidade com a criação do curso profissionalizante Pré-Universitário, que começa suas atividades numa quadra próxima à 508 Sul. Alguns professores e alunos vindos do CIEM transferem-se para o Pré-Universitário.

Um dos primeiros nomes de peso na vida cultural da cidade tem importância indiscutível na poesia brasileira contemporânea, o maranhense Ferreira Gullar. Ele será convidado para ser o primeiro diretor da Fundação Cultural do DF e a sua concepção é a de que a instituição seja o núcleo de irradiação e estímulo cultural. Gullar fica a frente da fundação somente até 1962, sendo substituído por Alcides da Rocha Miranda. No início da década de 70, a sede da Fundação se instala num dos galpões da 508 Sul, próxima exatamente de onde uma grande turma de jovens diretores e atores trabalha com a implantação de um movimento de ocupação que dá início a história do espaço.

A FCDF irá lutar junto à prefeitura do Distrito Federal para incorporar parte do bloco A da 508, que então funcionava como seção da Secretaria de Finanças. Nesse espaço, voltado para a W3, vão se instalar as primeiras galerias. A galeria A é inaugurada em 1973 com uma exposição do arquiteto japonês de renome internacional Kenzo Tange. Depois, virão as galerias B e C e alguns atores começam a ensaiar nessas dependências nas horas vagas. Alguns notam que o galpão da esquina seria ideal para um centro de oficinas e laboratórios. O movimento cultural da cidade está se adensando em torno desse espaço. Importantes exposições passam a ser programadas na 508, como uma mostra de arte polonesa, outra de xilogravuras contemporâneas do Japão, outra de Burle Marx, outra das carrancas do Rio São Francisco. Na esquina da 507 Sul, ainda funcionava o Cine Cultura, com uma programação bem variada, com destaque para os filmes brasileiros e filmes de autores e de arte internacionais. Ao lado, no Teatro da Escola-Parque, aconteciam sessões programadas pelo Clube de Cinema idealizado pelos professores Geraldo Sobral e Rogério Costa Rodrigues e sessões do exibidor José Damata, além da temporada de peças de teatro. mais à frente, nas quadras 900 está a Aliança Francesa, onde aconteciam recitais, sessões de cinema e debates. E como referência do *modus vivendi*, não se pode esquecer ainda a pizzeria Dom Bosco, na rua da Igrejinha ( uma das poucas entrequadras que vingou como rua), a Escola de Balé Norma Lília e na 109 Sul, o movimento noturno dos bares como Arabeske e Beirute(funciona até hoje), para onde iam os artistas depois dos espetáculos.

### **A sedimentação**

Em 1975, quem toma posse à frente da Secretaria de Educação e Cultura é o diplomata Wladimir Murtinho, imediatamente entusiasmado com o projeto da 508 Sul. Em 1975, uma outra novidade vem marcar esse início da ebulição cultural na cidade: a instalação de uma construção em forma geodésica, que passa a ser chamada de Balão de Ensaio. O Balão, concebido pelo arquiteto Sérgio Prado, com oito metros de diâmetro, destinava-se especialmente à dança e à música, mas também serviu como palco para espetáculos de teatro de bonecos e ponto de encontro de artistas plásticos e dos primeiros músicos de rock da cidade. Do outro lado do Teatro da Escola Parque, na W3, a Praça 21 de Abril servia também de espaço para apresentações de grupos de dança como o Pitu. Duas quadras abaixo, na 110 Sul, surge o movimento Cabeças, coordenado por Néio Lúcio, que passará também a influenciar toda a cidade com sua programação espontânea, ao ar livre, organizando os primeiros shows de nomes como Renato Matos, grupo Mel da Terra, recital de poetas marginais e pequenas formações eruditas de música. No início da década de 80, outro movimento dinâmico é o Projeto Plateia, realizado pela Fundação Cultural em convênio com a Fundação educacional, inicialmente nas cidades do Gama e do guará, depois em sobradinho e Planaltina, multiplicando-se com excelentes resultados por todo o DF.

### **A experiência**

Em 1977, outro desdobramento marcante para a 508 Sul é a implantação do Centro de Criatividade, que vai finalmente compor com os teatros Galpão e Galpãozinho e as galerias um centro cultural com programação ininterrupta. O Centro de Criatividade, do qual o primeiro diretor é o pintor carioca Luiz Áquila, que vem para Brasília a convite de Wladimir Murtinho, surge para "promover o desenvolvimento do potencial criador de seus frequentadores, visando a auto-expressão e o crescimento do homem, em relação ao ambiente que o cerca". O projeto tem apoio da Unesco, dentro de uma política de "educação permanente através da arte", abarcando a instrução, a informação e o lazer, e vai abrir frente para uma série de oficinas de artes plásticas e teatro, contando com nomes de ponta como Miguel Freire, Geraldo Torres, Hugo Mund e Regina Miranda. A 508 passa pelo auge de sua história produtiva e criativa, com o surgimento de grupos de dança, com exposições geradas por artistas e alunos, estreias e presença maciça do público.

### **Espaço Cultural 508 Sul**

Espaço é o substantivo masculino que significa extensão ideal, sem limites que contém todas as extensões finitas, e todos os corpos ou objetos existentes ou possíveis. Cultural é o adjetivo referente ao conjunto de informações, linguagens, formas, atitudes de uma comunidade, de um povo, de um tempo. 508 Sul é um dos endereços fundamentais quando se trata de cultura em Brasília. Concentração de história, memórias, invenções e transformações. Um espaço múltiplo, evoluindo ao longo dos anos, mas sempre pautado pela prática, pela pesquisa e pela difusão das artes no mais novo, sincrético e sintético pólo cultural.

### **As Mudanças**

Em 1978, o Cine Cultura é fechado. Em 1982, é a vez do Teatro Galpão, que será

reaberto somente dois anos depois. Surgem movimentos como o Clube do samba, que vai gerar a Feira de Música e esta por sua vez atrai o projeto Jogo de Cena. Há noites em que a multidão circula, se diverte e confere peças, shows e filmes numa 508 com a W2 fechada para o trânsito, transformada numa praça de convívio e encontros. Em 1985, o último diretor à frente do Centro de Criatividade é o designer Alex Chacon. A 508 passa por momentos difíceis, uma atividade intensa e infra-estrutura precária provocaram o fechamento do espaço em 1986. Alguns anos depois a comunidade mobiliza-se para a retomada. O arquiteto Antonio Eustáquio é chamado para repensar o espaço. Ele propõe a fusão dos galpões e a abertura das paredes, possibilitando a passagem da W2 para a W3.

### **A retomada**

Em 1993, após diversas tentativas frustradas de reabertura, e tendo como secretário de Cultura o jornalista Fernando Lemos, o Espaço Cultural 508 Sul é inaugurado, depois de quase quatro anos em obras, com verba da fundação japonesa Mokiti Okada que propôs a recuperação do espaço. E no dia 10 de setembro de 1993, cerca de 60% do espaço arquitetônico foi entregue à comunidade. Porém sem nenhum equipamento estrutural de iluminação e sonorização para as galerias, teatros e salas de vídeo e cinema.

O primeiro diretor do novo Espaço Cultural 508 Sul é TT Catalão, jornalista que, apostando tudo, doa sua coleção de quadrinhos para formar a terceira Gibiteca do país. O novo complexo é composto de Teatro Galpão, Sala Multiuso, Sala de vídeo, sala para cinema, galpão destinado a oficinas, biblioteca, mezanino e espaço para laboratório de fotografia, escritórios e administração.

A eficácia da 508 Sul se mantém coerente e completa ao longo dos anos 90. A 508 Sul tem propósitos sólidos e, como todos dizem, "caminha pelas próprias pernas". Nos anos 2000, a 508 Sul é lugar primordial da circulação cultural no DF, um braço fundamental das ações da secretaria de Cultura, campo para formação e divulgação, onde brasilienses e visitantes fazem artes.

Como espaço de cultura as várias linguagens artísticas se fazem presentes nas ações que compreendem a formação, a informação, a produção. Da singularidade à pluralidade, reúne-se a convivência motivada pelo poder fazer e o acesso aos bens culturais - no Espaço Cultural 508 Sul as diversas formas do fazer artístico são prioridades. A leitura artística não se separa da leitura de mundo, tudo isso e mais o que surgir estará neste local de convivência, algumas vezes demarcados, outras, com contornos do acaso. O que vale na 508 Sul é que o espaço construído com paredes de concreto, com tetos de ferro adquira contornos do abrir para o mundo pelo poder fazer, que o fazer a arte, da arte e pela arte consigam.

### **Os espaços**

Numa localização privilegiada com ponto de ônibus na quadra, por onde circulam dezenas de linhas e com uma estação de metro à pouco mais de 500 m, torna fácil o acesso da população, principalmente das regiões administrativas ao Espaço Cultural 508 Sul, com predominância de jovens, que vivenciam os vários espaços do Espaço.

**A Praça Central** se abre com muita luz e ventilação para todo o espaço. Há duas entradas: uma pela W2 e outra pela W3. na Praça Central encontram-se a galeria Darlam Rosa, a bilheteria, já existiu um café, uma sala de informações ao público e um pequeno mezanino. Pela praça se chega a todos os pontos da 508. Espaço ideal para exposições, lançamentos, feiras, performances, encontros. (capacidade 300 pessoas - área de convivência, lançamento de livros, exposições, performances).

**Mezanino Praça Central** (capacidade 40 pessoas) - exposições, lançamentos de livros, espaço de convivência).

**Galeria Parangolé** (área 115 metros quadrados) - espaço para exposições de médio e pequeno porte. Ao lado direito de quem entra na 508 pela W3 Sul. Ótima para pequenas e concentradas exposições. Também tem uma vitrine voltada para a W3.

Gíria carioca dos morros na década de 50. Ganhou notoriedade no mundo das artes com o artista plástico Hélio Oiticica. Inicialmente eram esculturas móveis ou simplesmente tecidos com os quais o artista fazia composições em modelos populares. O Parangolé número 1, que deu origem a uma série, é uma peça em lamê prateado, confeccionada com gaze e outros materiais, no jeito de corpo da malandragem carioca, hoje brasileira. Os parangolés são bandeiras tupinambás de atual e universal antropofagia

**Galpão das Artes** (área 1.020 m<sup>2</sup>) - local para realização de cursos, oficinas e workshops nas várias linguagens artísticas, estilos, técnicas e ateliê livre. Com pias em inox de quatro metros e meio, tanques, mezanino para mesas de aula ou reuniões e instrumentos.

**Gibiteca** - (capacidade para 30 pessoas) - com um acervo de quadrinhos (nacionais e internacionais) e fanzines de todo o Brasil. Localizada numa sala no piso superior do Espaço, a Gibiteca tem um acervo de três mil exemplares, com destaque para a coleção de mangais e quadrinhos nacionais e internacionais, vídeo e desenhos animados, *posters* e pranchas, ilustrações, fanzines de todo o Brasil, livros técnicos sobre desenho. Realiza eventos, cursos e exposições próprias.

### **Musiteca**

A musiteca da 508 Sul foi idealizada por Martha Benévolo, então diretora da 508 Sul, no início de 1999 e implantada definitivamente em abril de 2001, estimulada pela aquisição do acervo de discos em vinil vindos da discoteca da Rádio Cultura. Com doações feitas pela comunidade. A Musiteca conta hoje com 4.100 títulos em vinil e um número considerável de CDs. O projeto é que em breve os usuários possam ter acesso aos discos e três cabines de som para pesquisa e escuta.

### **Laboratório de Fotografia**

Localizado no piso superior contou durante muitos anos com cursos contínuos de fotografia.

**Biblioteca de Artes de Brasília Ethel Dornas** ( capacidade para 25 pessoas) - Localizada no primeiro pavimento, a biblioteca especializada em livros de arte, tem três mil volumes e começou com o acervo organizado nos anos 70 e 80 na Fundação Cultural do DF pela bibliotecária Ethel Dornas. Tem uma média de 500 usuários por mês e é muito procurada por estudantes vindos de pontos diversos do Df, incluindo também candidatos a vestibular e pesquisadores. Destaque para a coleção de vídeos da NBR Galeria, para os originais do Hino de Brasília, composto por Neusa França, para revistas independentes e um banco de 400 peças de teatro à disposição dos grupos. No lado externo, espaço para pequenas exposições. Horário específico de visita: de segunda à sexta, das 10h às 12h e das 13h às 19h.

Mineira de Araxá, nascida em 1922, Ethel Dornas veio para Brasília acompanhando o marido, Francisco Colen Dornas, funcionário da Novacap. Pioneira, formou-se em Biblioteconomia pela UnB e ingressou na Fundação Cultural em 1962, onde atuou até 1993, quando se aposentou. Na Biblioteca da Fundação, leitora incansável, conheceu profundamente a história de Brasília e sua cultura. Cada consulta era respondida com atenção. Ninguém ficava sem resposta. Se não tinha explicação, pesquisava até obter resultado satisfatório. Por isso, Tia Ethel tornou-se símbolo de informação e dedicação.

### **Galeria Darlan Rosa**

Está na Praça Central do Espaço. Lugar ideal para exposição de fotos, desenhos e gravuras.

Nasceu em Coromandel, Minas Gerais. Mora e trabalha em Brasília desde 1967. Artista multimídia, Darlan atuou na televisão como produtor, diretor e apresentador de programas infantis, na TV Brasília. Titio Darlan contava e desenhava histórias. Ilustrou vários livros infantis, publicados no Brasil, Japão e Inglaterra; e criou, para o Unicef do Brasil, o Zé Gotinha. Darlan é também artista plástico reconhecido, com exposições por vários países. Entre suas exposições destaca-se série de esculturas em metal.

**Teatro de Bolso** (capacidade 66 lugares) - Destina-se a mostras de vídeo, palestras, projeção de slides, leituras dramáticas, debates, seminários e ensaios cênicos. Tem capacidade para 66 pessoas, com poltronas não-numeradas e palco curvo em tábua corrida. Não dispõe de urdimento, coxia, iluminação cênica e sonorização.

### **O Galpão**

Em junho de 1975, é inaugurado o Teatro Galpão. Projetado por um arquiteto da UnB, é erguido com material de sobra das obras do GDF. Comentário do jornalista Marcílio Farias no Jornal de Brasília: "O Galpão é o primeiro teatro de arena da cidade e, certamente, o primeiro ponto real de encontro cultural da cidade. Em Brasília, principalmente, um teatro de arena irá sem dúvida desencadear um fluxo de incentivos à produção artística inesgotável". À inauguração do Teatro Galpão, sucede-se, a criação do Teatro Galpãozinho, onde haverá uma memorável exibição do clássico russo o Encouraçado Potemkin, de Eisenstein, que não podia ser exibido na época por problemas de censura. A

sessão era fechada, mas espalharam na UnB que o filme seria exibido à noite no Galpãozinho. Não se sabe como, mas a sala onde cabiam 100 pessoas se viu de repente ocupada por centenas de ávidos espectadores.

Em pouco tempo, a 508 Sul torna-se de fato o centro cultural mais pulsante da vida em Brasília, com Festivais, Feiras, temporadas de impacto como as do Asdrúbal trouxe o trombone. O próprio Festival de Brasília do Cinema Brasileiro ocupou em várias edições o lugar, com exposições, oficinas, debates, incluindo uma retrospectiva dos dez anos do festival. Nos anos 90 foi palco para projeção de filmes em 16 mm. Um sucesso que pode ser considerado explosivo é a montagem de Os Saltimbancos, na versão do grupo Pitu, dirigido por Hugo Rodas. O espetáculo conquista o público infantil e adulto de maneira cativante. A 508 vive o tempo em que se pode ouvir uma conferência de Clarice Lispector, visitar uma exposição inédita de Rubem Valentim, assistir aos momentos marcantes de surgimento de nomes como Regina Casé, ouvir os grandes nomes da música popular brasileira no Projeto Pixinguinha (basta lembrar de Clementina e Paulinho da Viola) e aplaudir as novas produções do teatro amador brasileiro com os grupos das mais diversas regiões no projeto Mambembe.

**Teatro Galpão** surgiu em 1974. Existiam dois galpões que funcionavam como depósito. O arquiteto Mauro Bonde, da UnB, bolou o espaço, construído em um mês. A primeira peça, montada especialmente para inaugurar o teatro de arena, foi sucesso de público e crítica; O Homem que Enganou o Diabo e ainda Pediu o Troco, de Luiz Gutemberg, seria a primeira produção de teatro coletivo e independente a se fazer na cidade, com grande elenco de atores profissionais e amadores. O teatro de Brasília (um híbrido de amador, independente e profissional), na época bastante efervescente, encontrou aí seu pouso ideal e as estreias sucederam-se com uma sequência impressionante até para os dias de hoje, revelando nomes como os dos diretores e atores Augusto Pontes, Ary Parrairos, Dácio Lima, Gê Martu, Humberto Pedrancini, Hugo Rodas, Dimer Monteiro, Ricardo Torres. Atualmente continua programando montagens de teatro e dança. - Inacabado piso de concreto.

**Sala Multiuso** (arquibancadas com capacidade para 180 pessoas) - piso em tábua corrida (área 163 m) - teatro (oficinas, ensaios e espetáculos), dança (oficinas, ensaios e espetáculos), conferências, debates, apresentações musicais. Destinada à espetáculos de teatro, dança, conferências e performances. Entre os espetáculos e workshops, ao logo desses anos, destacaram-se momentos com a presença da equipe dinamarquesa do Odin Teatret, dirigido por Eugênio Barba, ensaios e espetáculos de nomes indispensáveis para a vida cultural da cidade, como Maura Baiocchi, Eliana Carneiro, Simone Reis e uma surpreendente utilização do espaço na montagem de Cartas de um Sedutor, de Hilda Hilst, na direção de Genilson Pulcinelli e William Ferreira. Entre os anos de 2007 e 2013 o espaço recebeu inúmeros espetáculos oficinas e workshops referentes à parceria com Festival Internacional de Teatro de Brasília - Cena Contemporânea.

### **Sala Marco Antônio Guimarães**

Com 140 lugares e palco italiano para a exibição de filmes e montagens de shows e teatro. Ideal para eventos, como o festival dos grupos de teatro de escolas. ( espaço inacabado) - palco italiano (45 m), ensaios de teatro, palestras e

seminários.

Curador de cinema, pesquisador e poeta, Marco Antônio Guimarães, mineiro de Abaeté, trabalhou muitos anos na Fundação Cultural do Distrito Federal, onde foi um dos principais responsáveis pelo Festival de Brasília do Cinema Brasileiro e organizador do Encontro Nacional de Escritores, além de programador do Cine Brasília. Trabalhou na pesquisa da série “Os Pioneiros”, de Tânia Quaresma, para a TV Nacional. Marco Antônio publicou o livro de poemas “Espaços: no Jardim”, em 1973, e deixou inédito “Jejuns do Coração”, também de poemas. Faleceu em 1995.

### **Galeria Rubem Valentim**

Tem uma área de 240 metros quadrados. O nome da galeria, a maior do espaço, foi sugerido pelo artista plástico Wagner Barja, que também deu nome à galeria Parangolé, inspirado no objeto-criação de Hélio Oiticica. Recomendada para médias e grandes exposições, com uma interessante vitrine aberta para a W3. - espaço para exposições de grande porte.

Nascido no mesmo ano da Semana de Arte Moderna, em 1922, o baiano de Salvador Rubem Valentim foi um autodidata que não tardou a se tornar mestre. Construtivista, ritualista, luminoso, causou impacto nas bienais de São Paulo e Veneza. Morou em Roma e residiu vários anos em Brasília, onde foi artista influente e polêmico. Vários espaços da cidade apresentam a marca de Rubem Valentim em painéis, esculturas e quadros. Faleceu em 1991, em São Paulo.

### **Rádio Cultura FM**

A Radio Cultura foi criada em 1988, sendo sua primeira transmissão realizada do Anexo do Palácio do Buriti, onde ficavam localizados os estúdios e transmissores. Depois o Estúdio foi transferido para o Teatro Nacional onde permaneceu até o final do ano de 2010, mudando para uma estrutura mais adequada no Espaço Cultural 508 Sul. A Radio inicia suas transmissões operando com 2, 5 kilowatts e posteriormente recebeu a concessão para 5 kilowatts. Em 1999, a radio recebeu uma concessão para ampliar para 10kilowatts, no mesmo ano foi adquirido um transmissor de 10 kilowatts. Hoje opera com dois transmissores um de 5 Kilowatts e um de 10 kilowatts e nosso sinal chega a cidades como Luziânia, Cristalina, Mimoso , Padre Bernardo e Brazlândia . Enquanto meio de comunicação público tem por objetivo prestar serviços informativos, artísticos, educativos e culturais a comunidade e garantir a pluralidade e a diversidade cultural do Distrito federal. Os transmissores da rádio continuam operando do Anexo do Buriti, irradiando numa potência de 10 kilowatts. O sinal alcança a todo o DF e também o Entorno.

A programação da Cultura FM tenta alinhar um conteúdo produzido pelos profissionais da emissora e a veiculação de programas colaborativos que dialoguem com perspectiva de pluralidade e diversidade, buscando atender a missão de uma rádio pública que é difundir, irradiar e produzir cultura, educação, cidadania, entretenimento, informação de qualidade e prestação de serviços, buscando atingir um público cada vez mais amplo da nossa sociedade. Na grade de programação da Cultura FM estão programas de cunho local, nacional e internacional, programação jornalística, apoio cultural, spots educativos, entrevistas com artistas e produtores, além de programas colaborativos, veiculados gratuitamente. Informações: 3325-6254

## Regimento Interno

### DAS COMPETÊNCIAS BÁSICAS E DA ESTRUTURA

Art.1. - Ao Espaço Cultural 508 Sul, denominação dada ao próprio cultural localizado à CRS 508, bloco A, loja 72, unidade orgânica da Fundação Cultural do Distrito Federal e a ela subordinada, que tem como objetivo executar as políticas do sistema cultural, caracterizando-se, predominantemente, como um centro de formação e informação, compete, basicamente:

- I. pensar, praticar, incentivar e mostrar a arte como ferramenta, instrumento e sagração da vida, propulsora de histórias, valores, bens, serviços, idéias, modos e linguagens;
- II. articular núcleos de formação, informação (cursos, oficinas, mostras, publicações e espetáculos) com o objetivo de atender a todo o Distrito Federal;
- III. assumir a característica de um Espaço globalizante, orgânico, irrigado por todas as tendências e linguagens;
- IV. dispor seu trabalho como laboratório para fornecer opções de formação e informação artística fora do currículo formal;
- V. estabelecer constantemente vínculo com a Educação, em razão e sentimento, instigando sempre a reflexão da cultura fora do círculo pontual e isolado dos eventos;
- VI. oferecer condições para a expressão por meio de equipamentos, ferramentas, matéria-prima, informação, idéias e práticas;
- VII. desenvolver programas essencialmente dedicados à reflexão, ao experimento, ao concurso da tradição e da ruptura como fatores intercomunicados, sem discriminar época, estilo, regionalidades ou nacionalidades;
- VII. priorizar as mostras e espetáculos que sejam resultados de um processo instalado no próprio Espaço Cultural ou que provoquem um processo de ensino e reflexão, sem temer o crescimento em escala, progressivo, adotando uma atitude construtiva;
- IX. aplicar o conhecimento em muitas faces sem a limitação que discrimina leigos de formados, amadores e profissionais;
- X. articular as oficinas para e com as regiões administrativas do Distrito Federal, colaborando no levantamento das necessidades de equipamentos e suportes mínimos seja para o espetáculo ou para o ensaio e assim também colaborar com estudos e sugestões para adaptação e recuperação de espaços. Contribuir para a elaboração e efetivação de uma Cesta Básica de Cultura capaz de permitir exercício, expressão e mostra da comunidade;
- XI. manter ativo o princípio de co-gestão do Espaço com entidades não-governamentais de modo a se estabelecer uma rede de reforço a estes centros;
- XII. promover convênios com outros órgãos governamentais no tocante a intercâmbio cultural, cessão de pessoal, empréstimo de pessoal, empréstimo de material, intercâmbio de programação, treinamento, cursos, suportes técnicos, etc.;
- XIII. entender o Espaço como área de convivência, possibilitador da troca de experiências e incentivador de estudos sob temas e tratamentos informais de pesquisa;

XIV. desenvolver quaisquer outras atividades que se enquadrem no âmbito de sua competência geral ou específica.

### **Financiamento e gestão**

A verba utilizada pelo Espaço Cultural 508 Sul é toda fornecida pela Secretaria de Cultura. “Um dos menores orçamentos é o da Cultura e isso já é um problema. A Cultura nunca conseguiu nem 1% do orçamento geral, nacional e dos estados. O Distrito Federal agora, pelo FAC, tem um orçamento enorme que é um dos maiores do Brasil. Mas via FAC, para a comunidade, não para os projetos do Espaço. Nossos projetos são bancados pelo próprio governo”, disse Johanne durante a entrevista para o site Cultura BSB. O FAC (Fundo de Apoio à Cultura) faz parte da Secretaria de Cultura, ou seja, é um dos projetos dela assim como o próprio Espaço. Mas não há relação entre FAC e Espaço Cultural Renato Russo. Através de um edital, o FAC analisa e seleciona projetos para concorrerem entre si e receber apoio financeiro direto do Governo.

Um convênio da Secretaria de Cultura com o Ministério da Cultura transformou o Espaço Cultural 508 Sul em um Pontão de Cultura. Através desse convênio, 60% da verba destinada à Cultura vêm do Ministério e 40% da Secretaria. Esse Pontão conta com 20 pontos de cultura em todo o Distrito Federal, selecionados através de um edital. Johanne conta ainda que através desse convênio o Espaço tem uma verba especial que já está sendo utilizada: “Há oficinas para serem lançadas ainda este ano. Já foi enviado à Secretaria uma listagem de equipamentos para comprar e que estão dentro do plano de trabalho como refletores, ar-condicionado. Haverão reformas, está previsto o isolamento acústico dos dois teatros e isso ano que vem a gente espera que seja solucionado”.

Os projetos artísticos que estão sendo fornecidos atualmente pelo Espaço são de pintura experimental, arte na rua, teatro e desenho. De acordo com a gestora do complexo cultural: “Esses projetos são gratuitos quando o Espaço oferece. Mas também fazemos o Edital de Pauta onde locamos áreas para outras pessoas. Aí quando há essa locação, o valor cobrado nos espetáculos, nas oficinas, nas aulas, é definido pelo próprio responsável e não pelo Espaço. Oficinas também podem ser dadas da mesma forma”. Oficinas de frevo, de acrobacias aéreas de circo, de origami e de técnicas de pintura são algumas não gratuitas que estão utilizando o Espaço por meio de aluguel para ministrar as aulas

A Lei N. 2.240/98 - DODF de 01/01/99 - transforma o nome do Espaço para Espaço Cultural Renato Russo.

# **ANEXO B:**

## Histórico das **EXPEDIÇÕES** **À DERIVA**



Performances na Estação do Metrô 108 Sul  
e na Feira dos Importados - SIA, Brasília  
Fotos: Marcia Regina

# Sem pé nem cabeça (2012)



## APOIO



## REALIZAÇÃO



## CORPO

*DO LATIM CORPUS  
S.M. A SUBSTÂNCIA FÍSICA  
OU A ESTRUTURA DE CADA  
HOMEM OU ANIMAL;*

*GRUPO DE PESSOAS QUE  
FUNCIONAM OU TRABALHAM  
JUNTAS, CONSIDERADAS COMO  
UMA UNIDADE;*

*A PARTE MATERIAL COMO  
OPosição À ALMA;*

*PORÇÃO LIMITADA DE MATÉRIA;*

O CURSO DE CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO CÊNICA 2012 APRESENTA "SEM PÉ NEM CABEÇA", DE 12 A 16 DE DEZEMBRO, RESULTADO DO PROCESSO INICIADO EM MARÇO NO ESPAÇO CULTURAL RENATO RUSSO - 508 SUL, COM FOCO SOBRE O CORPO.

É EM CADA CORPO QUE SE DÁ A CRUELDADE, A PAIXÃO, A SENSIBILIDADE. ELE É ESPAÇO DE REGISTRO DA EXPERIÊNCIA HUMANA INDIVIDUAL E COLETIVA. É CONDIÇÃO COMUM.

QUE PERSONAGENS APRESENTO A PARTIR DO MEU CORPO?  
QUAIS SÃO AS MINHAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES?  
COMO ELE DEFINE MINHA MANEIRA DE SER NO MUNDO?

PARA A CONSTRUÇÃO DO ESPETÁCULO, OS ATORES SE INSPIRARAM NAS OBRAS DE ARNALDO ANTUNES, CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, HILDA HILST, JORGE LARROSA BONDIA, NILTON BONDER, PINA BAUSCH, WILHELM REISCH E EM SUAS HISTÓRIAS.

## AGRADECIMENTOS

CAROL MATIAS  
DUDU PIERCER  
MURILO GROSSI  
ROBERTO DAGÓ  
ROGÉLIO TATÓO

## DIREÇÃO

ADRIANA LODI

## ELENCO

ALESSANDRA PHILIPP  
BÁRBARA GONTIJO  
CARMEN MEE  
CLARICE CÉSAR  
GUYLHERME ALMEIDA  
JULIANA TAVARES  
LUCÉLIA GOMES  
LUPE LEAL  
MARCELO NENEVÉ  
RENATA SOARES

## ILUMINAÇÃO

MARCELO AUGUSTO

## ASSISTENTE

RAQUEL FERREIRA

## ARTE

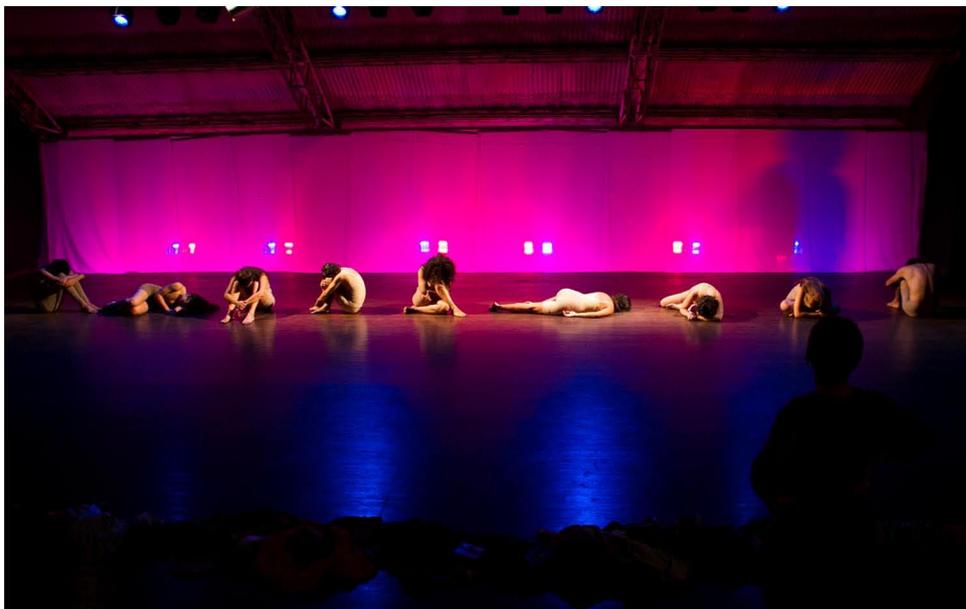
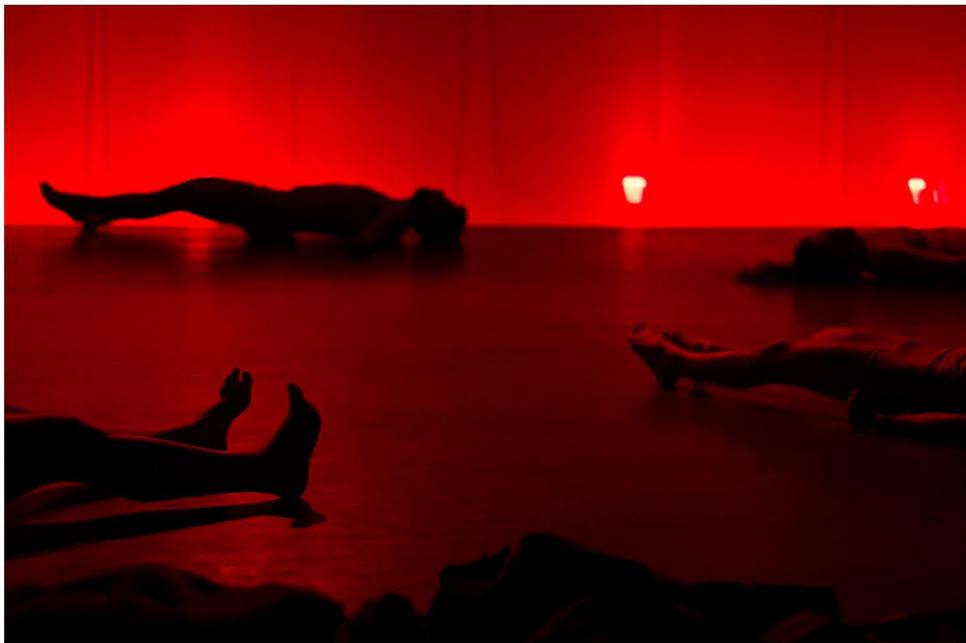
CARMEN MEE  
LUPE LEAL  
MARCELO NENEVÉ

## SONOPLASTIA

OTÁVIO TORRES

## FOTOGRAFIA E FILMAGEM

LETÍCIA MAROTTA





# Na ponta dos pés (2011)



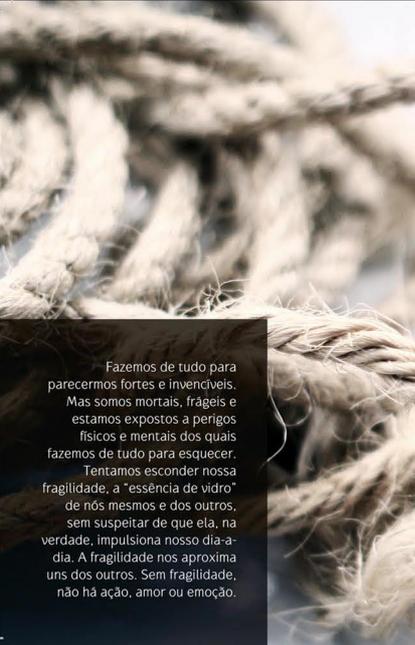
O espetáculo Na Ponta dos Pés procura revelar o confronto interno que se trava dentro do ser humano e a natureza que constantemente negamos. Nossos inimigos íntimos que parecem vir ao mundo antes de nós. Como ladrões, atacam de surpresa e se lançam à nossa consciência, ferindo aos poucos nosso pensamento, nossa segurança interior e provocando estragos secretos, tanto mais prejudiciais por serem invisíveis. E os outros, que contudo são exatamente como nós, tampouco podem suspeitar do que somos. Também nos escondemos dos olhos dos outros.

Além dos textos e cenas criadas pelos próprios atores-criadores, o espetáculo bebeu nas fontes de Centro Nervoso (Fernando Bonassi), Entre Quatro Paredes (Jean Paul Sartre), d'A Insustentável Leveza do Ser (Milan Kundera), no cinema de Tarkovski, na poesia de Clarice Lispector, Caio Fernando Abreu, Bukowski, entre outros autores.

APOIO



na Ponta dos Pés



Fazemos de tudo para parecermos fortes e invencíveis. Mas somos mortais, frágeis e estamos expostos a perigos físicos e mentais dos quais fazemos de tudo para esquecer. Tentamos esconder nossa fragilidade, a "essência de vidro" de nós mesmos e dos outros, sem suspeitar de que ela, na verdade, impulsiona nosso dia-a-dia. A fragilidade nos aproxima uns dos outros. Sem fragilidade, não há ação, amor ou eufócio.

DIREÇÃO  
Adriana Lodi

ELENCO  
Adriana Borba | Amanda Cintra  
Cuyllherme Almeida | Hanna Bezerra  
João V. Borges | José Reis  
Julie Wetzel | Paco Leal

ILUMINAÇÃO  
Dani Diniz

PROGRAMAÇÃO VISUAL  
Patrícia Meschick

FOTOGRAFIA  
Helano Stuckert

AGRADECIMENTOS  
Roberto Cardoso | Espaço Cena  
No Ato Produções | Dani Diniz  
Marc Systems | Jessica Cardoso  
Patrícia Meschick | Jamile Tormann

Espaço Cultural Renato Russo | 508 Sul  
15 a 18 de dezembro às 20h  
Entrada Franca







# Chuva de peixe (2010)

Esse espetáculo é resultado da oficina Teatrando Montagem 2010. Orientados pela professora, diretora e atriz Adriana Lodi, os atores do espetáculo **“Chuva de Peixe”** partem de uma colagem de textos do poeta Manoel de Barros, que inspirou o grupo a um grande mergulho na infância.

Experimentamos durante os últimos meses uma composição que resgatasse a criança de cada um. A partir de nossas memórias doces e amargas, registramos em palavras soltas e em pequenas imagens um rascunho de nosso universo infantil.

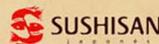


A menina acredita que é gente grande e mal sabe que está longe de o ser. Gente grande não é livre das ideias, não come nuvem e nem pula de ponta em ponta nas estrelas.



ESPAÇO CULTURAL 508 SUL  
DEZEMBRO DE 2010

APOIO



CHUVA  
DE  
PEIXE

## FICHA TÉCNICA

**Direção:** Adriana Lodi

**Encenação e dramaturgia:** O Grupo

**Iluminação:** Marcelo Augusto

**Elenco:** Danilo Soares, Du Oliveira, Fernanda Carvalho, Jessica Cardoso, Marcia Regina, Mária Ribeiro, Pedro Caroca.

**Arte gráfica:** Baboo Matsusaki

**Agradecimentos:** Bernardo Brenicci, Dorislan Caroca, Carla Araújo, Mirella Façanha, Márcia Amaral, Raquel Ferreira, Roberto Cardoso, Nalva Sysnandes, Marcelo Augusto, Elaine Ruas, Mestre Reinaldo, Lédia Soares, Secretaria de Cultura do GDF e a todos os amigos e familiares que nos ajudaram nessa empreitada.

**Shhh...**

Não conte pra ninguém.  
Para entrar no nosso mundo mágico, acesse o espaço de tempo exato do voo do balanço.  
É o vento soprando o código de quem acredita que tudo é possível. Se você não escuta é porque deixou a razão falar mais alto do que devia.





Se essa rua  
se essa rua fosse minha,  
eu mandava ladrilhar  
com pedrinhas  
com pedrinhas de  
brilhantes  
para o meu  
para o meu amor passar.

Nessa rua  
nessa rua tem um bosque,  
que se chama  
que se chama solidão,  
dentro dele  
dentro dele mora um anjo,  
que roubou  
que roubou meu coração,

Se eu roubei  
se eu roubei seu coração,  
tu roubaste  
tu roubaste o meu também.  
Se eu roubei  
se eu roubei seu coração,  
é porque  
é porque te quero bem.

TEATRANDO MONTAGEM  
apresenta

ESPAÇO CULTURAL, 508 SUL,  
17 A 20 . DEZEMBRO . 2009  
20 horas

Entrada Franca

ENQUANTO

**S**ão muitas as esperas,  
aquelas que se esgotam com  
a passagem do vento, no  
definhar de uma fita; aquelas são  
longas quanto dez minutos que precedem  
a hora marcada e aquelas  
recompensadas na simples retribuição  
de um olhar; há esperas de nove meses  
e de sétimos dias; esperas de esperança  
e as que não têm mais pelo que esperar.

Um não-lugar de espera é o contexto  
inicial de nosso espetáculo, onde  
personagens estranhos entre si  
entregam em suas fofagens uma  
confissão e uma descoberta, onde todos  
são movidos por um segredo, pois nem  
todas as esperas são óbvias e qualquer  
novidade é possível afora da  
esperança. Neste espetáculo a  
personagem mais importante não é  
vista nem possui falas, mas ocupa cada  
lugar vazio, cada silêncio, cada  
conversa trivial; é conhecido de todos  
as corações.

Esperamos que o espectador descubra  
a chave para destrancar estes  
segredos. Esperamos que estes  
segredos se revelem  
surpreendentemente familiares.  
Esperamos que eles não sejam novidade  
alguma...

Ficha Técnica

Direção  
Adriana Lodi

Produção  
Dani Façanha

Iluminação  
Marcelo Augusto

Arte Gráfica  
Roberto Cardoso e Jordana Coury

Elenco  
Diego Santos  
João Gabriel  
Kamilla Nunes  
Lorena Aioli  
Márcia Amaral  
Márcia Regina  
Pedro Mesquita  
Raquel Varjão  
Ricardo de Souza  
Roberto Cardoso  
Tatiana Bevilacqua

Agradecimentos  
Murilo Grossi, William Ferreira,  
Jordana Coury, Tamara Barreto,  
Johanne Madsen, Mirella Façanha,  
Bruna Xavier, Lédia, Luiza Duprat,  
Marcelo, Hugo, Quartinho  
Produções, todos os funcionários do  
Espaço Cultural 508 Sul



Fotos: Lula Lopes



**DORMENTES**

Dó  
Dor  
Dor  
Dorme  
Dormem mentes  
Dormentes  
Que despertam sacudidas por sustos  
Emocionais na maior parte das vezes  
Adormecidos  
Entorpecidos  
Insensíveis  
Em suas próprias casas  
casulos estagnados cercados  
Com peças de madeira velha amontoadas  
Demoram a viver.  
Sonham, têm fome, desejo  
Mas permanecem dormentes  
Anestesiados  
E então quando abruptamente enfileiramo-los  
mesmo contra sua vontade  
Começam a construir sentido, despidos de autonomia  
E falam o que nem queriam falar  
deixando-se dizer pelo símbolo  
Pelo ritmo que constroem aleatoriamente

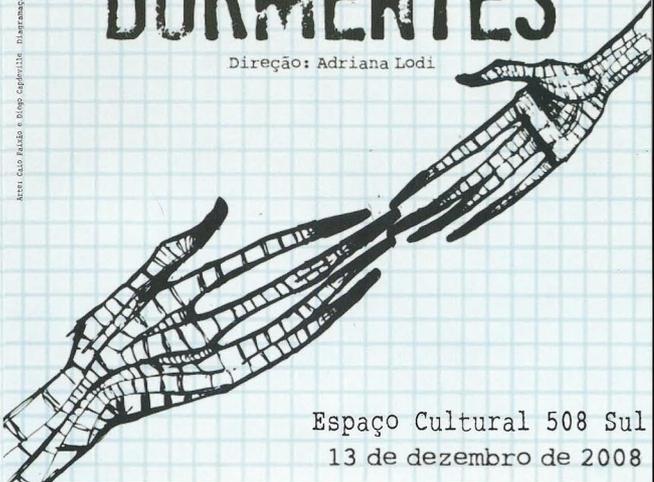
Teatrando Montagem  
apresenta:  
**DORMENTES**  
Direção: Adriana Lodi

Ator: Caio Paixão e Diego Capdeville. Ilustração: Daniela Diniz

Patrocínio: **CBIC** **Seconci** **SINDUSCON-DF**

Apoio: **Quartinho Produções** **Neide Nobre** **Hospitália** **ELÉTRICA FLAMAR LTDA.**

Espaço Cultural 508 Sul  
13 de dezembro de 2008



"Dormentes - do Latim dormire  
adj. 2 gên.: 1. que dorme; adormecido; adormecido; 2. entorpecido, insensível;  
fig.: estagnado, parado; quieto; calmo; tranqüilo;  
Bot.: diz-se das plantas cujas folhas se enrolam de noite;  
s. m.: cada uma das travessas ou vigas sobre as quais assentam os carris das  
linhas férreas; cada uma das travessas em que assenta o soalho; cada um dos paus de  
coberta de um navio;  
s. 2 gên.: pessoa que dorme."

Direção: Adriana Lodi  
Coordenação de Produção: Dani Façanha  
Produção: Núcleo de Imersão Cênica  
Encenação: Núcleo de Imersão Cênica  
Sonoplastia: Júlia Ferrari  
Iluminação: Marcelo Augusto  
Consultoria de Figurino: Marcus Barozzi  
Figurino: Núcleo de Imersão Cênica

Participações Especiais: Gabriel F. e Ludmila Façanha

Elenco:  
Bruna Xavier  
Clara Lobato  
Daniela Diniz  
Luísa Duprat  
Luíza Guimarães  
Márcia Amaral  
Mirella Façanha  
Ricardo Silva  
Túlio Starling

Agradecimentos:  
O grupo agradece pela inestimável inspiração do Candomblé na presença simbólica de Ogum, a paciência e colaboração inestimável de Murilo Grossi, ao companheirismo e motivação de Dani Façanha, Diego Capdeville, Heleu Ramos, Caio Paixão, Juliana Ramos, Lula Lopes, Roberta Rangel, Simão Antônio, Maira Carvalho, Maria Gesse, Paulo Simão, Rafaela Rezende, Sônia Guimarães, Geovanne Guevara, Lucélia Freire, Lorena Alves, Tássia Agner, Assis e Eliane. A orientação e apoio de Ronaldo de Oxum. A todos os nossos amigos e familiares que nos suportaram durante este ano de empreitada e nos emprestaram seus objetos e histórias. Agradecemos, ainda, pela inspiração dos autores Fernando Pessoa na obra do marinheiro, Hilda Hilst, Dostoiévski, Martha Medeiros, Oscar Wilde, Shakespeare, Tarkovski, Viviane Mosé, Velhas do Cerrado, Cecília Meireles, Clarice Lispector e dos compositores Chico Buarque, Dorival Cayami, Etta James, Sting e dos filmes Alice, Cléo de 5 às 7, Festim diabólico, Dogville, Lolita, No decurso do tempo, Stalker, Viagem de trem e Viridiana, que nos alimentaram a alma. Destas obras e autores recolhemos imagens e palavras em livre composição com os textos inéditos do presente espetáculo.

O espetáculo gira em torno do tempo da morte. Nada nos soa mais familiar que o tempo que passa, que nos consome e acaba nos levando para sempre. Instantes que se acabam a cada momento. Aqui, o Tempo assume o papel de pano de fundo para compreendermos tanto a morte, quanto a solidão e sua influência irrefutável na vida dos personagens. O espaço é uma hospedaria repleta de diferentes tipos. Um deles falece, estamos na noite do velório. Porém, o foco dos personagens recai sobre si próprios, suas dores, perdas, seus vazios. Construímos uma performance longa para propiciar ao espectador uma sensação de dilatação do tempo.

Decorrente do processo de um ano da Oficina Teatrando Montagem, que está dando origem à formação do Núcleo de Imersão Cênica, o trabalho foi construído a partir de uma colagem de textos clássicos da dramaturgia universal com uma vasta produção estética do grupo.





Teatrando Montagem apresenta

## De Carne Osso e Concreto

Direção Adriana Lodi

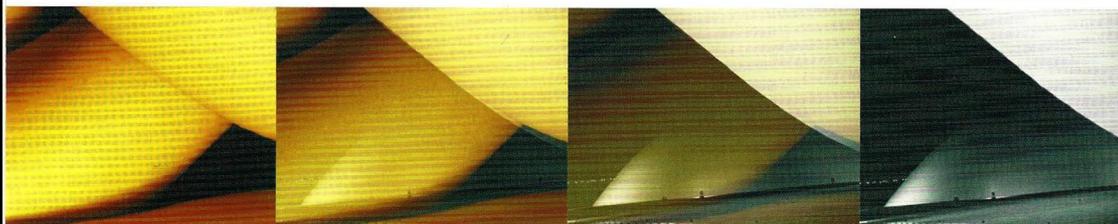


Foto: Clarissa Borges :: Arte: Daniela Diniz

Brasília  
Dezembro de 2007

**Direção:**  
Adriana Lodi

**Assistência de Direção:**  
Catarina Acciolly

**Direção Musical:**  
Alex Souza

**Iluminação:**  
Sérgio Sartório

**Figurino:**  
Marcus Barozzi

**Músicos Convidados:**  
Alex Souza  
Caio Paixão

**Produção:**  
Dani Façanha

**Elenco:**

Cecy Wenceslau  
Daniela Diniz  
Diana Cunha  
Eli Moura  
Josiane Mendonça  
Juliana Welasco  
Juliano Silva  
Kael Studart  
Lilian Alencar  
Lucas Magalhães  
Luíza Guimarães  
Márcia Amaral  
Mirella Façanha  
Paulo Lara  
Wanessa Rainha  
Vinícius Santana

**Músicas originais**

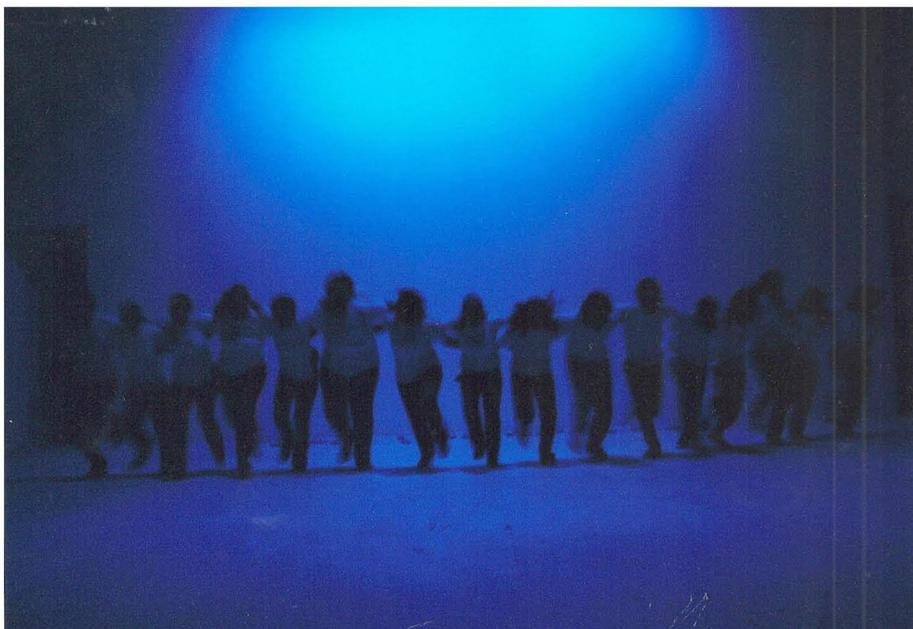
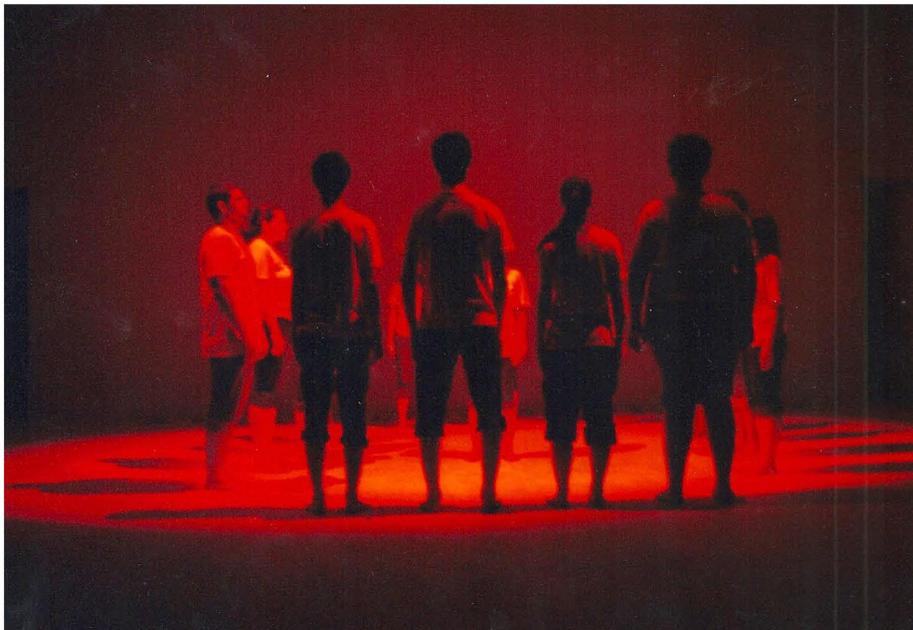
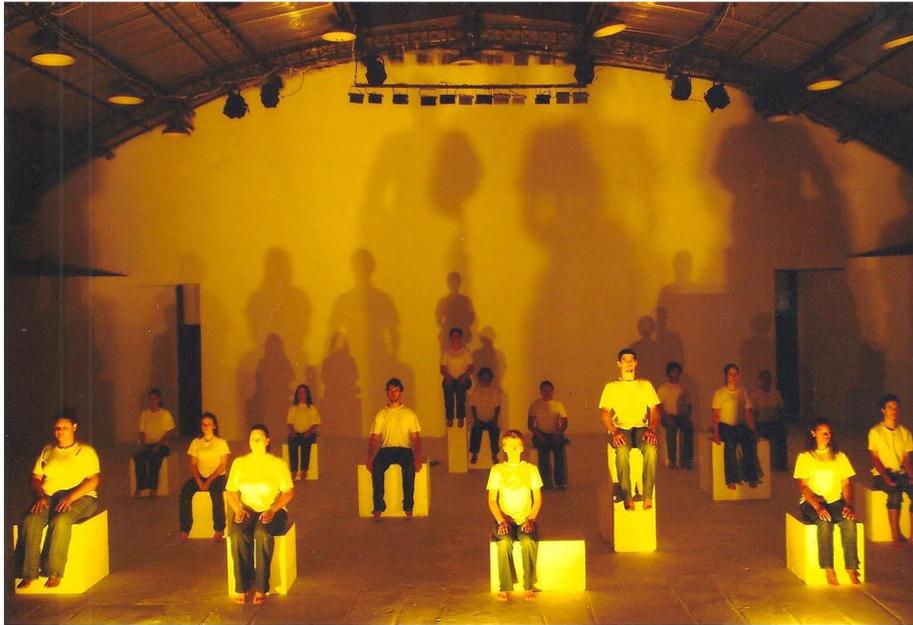
Não se espante - Marcia Amaral  
Hino de Brasília - Geir Campos (letra) e  
Neusa Almeida (melodia)  
João no Andaime - Ulysses Xavier  
Acordai - José Gomes Ferreira (letra) e  
Fernando Lopes Graça (melodia)  
Ratatá - Eli Moura  
Ratos - Bulungunza  
Soneto do homem que passa - Wanderson Machado (letra) e  
Eli Moura (melodia)  
Oxi Carai Vêi - Eli Moura  
Ausência do Mar - Alex Souza, Caio Paixão,  
Eli Moura e Kael Studart  
Perder-me - Daniela Diniz (letra, adaptação de Cecília Meireles) e  
Alex Souza (melodia)  
Como se fosse uma ilha - Alex Souza

**Agradecimentos:**

Agradecemos com carinho a todos aqueles que colaboraram no processo, em especial a William Ferreira, Murilo Grossi, Maira Carvalho, Clarissa Borges, Lina Frasso, Marcelo Beré, Sérgio Alberto, Ademir Dogname, Johanne Madsen, Mestre Reinaldo, Ribamar e a todos os funcionários do Espaço Cultural 508 sul, bem como a Juscelino Kubitschek, Oscar Niemeyer, Lúcio Costa, Cecília Meireles, Fernando Pessoa, Cássia Eller, Nirvana, Cazuza, Renato Matos, Nicolas Behr, Tetê Catalão, Rui Faquini, Plebe Rude, Legião Urbana, Paralamas do Sucesso, Liga Tripa, Abstrata Brasília Concreta - Carta Celeste, pela constante inspiração.

**Apoio:**







PRÁTICA // DE CARNE OSSO E CONCRETO

# Grito de amor a Brasília

SEBASTIÃO MARQUES  
NA TORRILHA DO CONCRETO

Antes de escrever sobre *De carne osso e concreto*, da oficina Teatral Montagem, do Espaço Cultural Renato Russo (508 Sul), é preciso quebrar recente promessa profissional. A, de não mais resenhar sobre produções musicais de processo de aprendizagem, sejam orladas de trabalho acadêmico sejam resultado de grupos de formação, como esse. Primeiro, por entender que essas peças têm por fim a consolidação da experiência do conhecimento, e não o espetáculo em si. Segundo, pela injusta missão de avaliar o que ainda é construção, o que é licitamente imperfeito. Dito isso, é necessário fazer uma confissão: Fui a 508 num daqueles dias esquisitos, de abso-luta falta de fé. Sem esperar quase nada do teatro feito por 16 jovens, de origens e classes sociais distin-

tas. Sai de lá, estendido. Sob um galpão pintado de branco-pobres mãos desses próprios aprendizes, malás puidas esboçam o desenho do Plano Piloto, consagrado no traço de Lucio Costa. E sabido que *De carne osso e concreto* vai narrar o sombo da construção de Brasília, cercado oficialmente de música, publicitismo e heróis. O risco de cair no lugar-comum sobre o tema afasta-se nos primeiros minutos. Ao pisar no chão cru, o elenco o faz como se estivesse ficando os pés descalços no solo do cerrado. Alguns têm menos de 18 anos; no entanto, trazem no olho a verdade e a dor de quem carregou o concreto nas costas para erguer a cidade monumental. Numa direção vigorosa da atriz e professora Adriana Lodi, todos são um só corpo. Sempre juntos, os 16 jovens formam a massa de imigrantes de bacaro no mato, nutbando o mato, suportando a se-

Carne Osso e Concreto



O ELENCO DE CARNE OSSO E CONCRETO, NA 508 SUL: UM CORPO SO

branco, que jamais se suja pelo barro vermelho que o cerca, em algarita a distância social entre o Plano Piloto e as cidades do DE.

Com texto colhidos e escritos pelo grupo, *De carne osso e concreto* começa como releitura da construção de Brasília. Há ênfase crítica sobre o destino excludente desses heróis anônimos, que após a guerra o Plano Piloto foram impelidos a ocupar a periferia. Essa dialética poética e o espetáculo se culminar no que há de melhor nele: o depoimento desses jovens atores que aqui habitam. As especificidades de morar e crescer em Brasília explicam em alegria. As superquadradas, as cigarras, as farras na Estrelada. A festa, no entanto, convive com a percepção de se viver na "cidade capital", onde "germe de R\$ 5 mil de salário não se relaciona com gente de R\$ 2 mil".

Influente em cartazes modernos hoje e amanhã, as 20h (é necessário chegar cedo para pegar o show). *De carne osso e concreto* é grito de amor verdadeiro à capital federal, tão maltratada e despre-

za da pelos transflúrios políticos, mas sentida na pele por quem faz dela seu território. E bom também registrar o nome dessa garotada. Da 508 Sul, com certeza, brota outra geração do teatro brasileiro: Cecy Wenceslau, Daniela Diniz, Diana Cunha, Eli Moura, Jostiane Mendonça, Juliana Weisner, Juliana Silva, Kasel Saudart, Lillian Alencar, Lucas Magalhães, Luiza Guimarães, Marcia Amaral, Mirella Fancha, Paulo Lara, Wanessa Balbina, Verônica Sartara e Caio Palato (músico convidado).

## DE CARNE OSSO E CONCRETO

Espectáculo com texto e interpretação dos atores da oficina Teatral Montagem. Direção: Adriana Lodi. Hoje e amanhã, às 20h, no Teatro Galpão Espaço Cultural Renato Russo, 508 Sul. Entrada franca.

## ... porém, sem as estrelas

Direção de Adriana Lodi



### Sinopse

O novo espetáculo da oficina institucional Teatrando Montagem, surgiu a partir do estudo das mitologias greco-romana, cristã e afro-brasileira. A pesquisa parte das pulsões primordiais do ser humano, enquanto ser biológico, psicológico, social e cultural, e se aprofunda na investigação de movimentos corporais originais, buscando fazer um paralelo com as pulsões iniciais dos próprios atores.

Secretaria  
de Cultura



NATURETTA  
PRODUÇÕES CULTURAIS

vini.goulart  
fotografia



### Elenco

Ana Sol  
Bárbara Figueira  
Bruno Moura  
Dani Lopes  
Eli Moura  
Fred Alfaix  
Gabriel Preusse  
Helen Dieb  
Leandro Menezes  
Lilian Argenta  
Marcela Saad  
Marcelo Kamp  
Nayara Carvalho  
Pricila Tatiana  
Samuel Ramos  
Tainá Palitot  
Tânia Assunção  
Wanessa Sousa

### Ficha Técnica

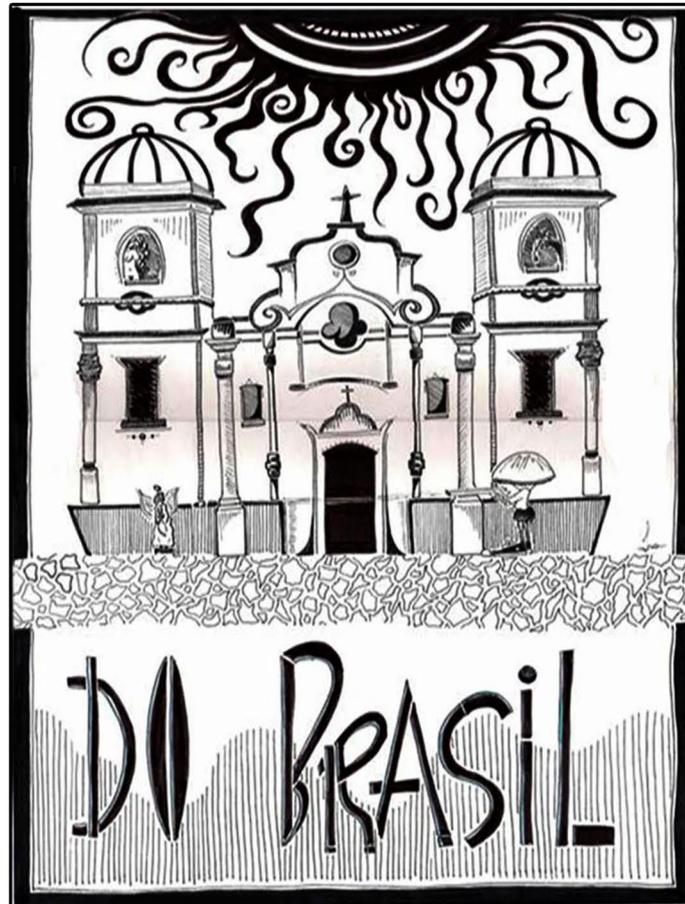
Direção: Adriana Lodi  
Assistente de Direção: Leandro Menezes  
Iluminação: Sérgio Sartório  
Operador de luz: Andréa Costa  
Operador de Som: Patrícia Lúcia  
Encenação: O grupo  
Dramaturgia: O grupo  
Produção: O grupo

### Agradecimentos

Espaço Cultural Renato Russo,  
Mestre Reinaldo,  
Bia, Neuza, Fabianny Soares,  
Sérgio Sartório, Marcelo Dal Coe,  
Vinícius Goulart,



Fotos: Arquivo Ana Sol



## Sinopse

*Do Brasil* é o resultado de um ano de pesquisa da Oficina Institucional Teatrando Montagem e foi desenvolvido a partir do registro da experiência pessoal dos atores em relação a sua infância e as tradições populares brasileiras que serviram como base para a criação dos textos, das coreografias e de toda a estética do espetáculo.

## Ficha Técnica

Direção: Adriana Lodi  
Assistente de Direção: Roberta Rangel  
Iluminação: Guilherme Sampaio  
Arte:  
Músico Convidado: Marcelo Melo  
Encenação: O Grupo  
Textos: O grupo  
Produção: O grupo  
Bonecos: Linkch Alencar,  
Amuramy Martins, Rodrigo Lelis,  
Maria Isabel, Minnie Sardinha  
Músicas:  
"João"  
de Ulisses Xavier/ Paulo Guida  
"Mistiura"  
banda Plástika  
"A luz que ela vai dar"  
de Marco Michelangelo/ Tiago Nery  
"Zeus Tupã do Ioruba Cristão"  
de Marco Michelangelo  
"Canto das Fiandeiras"  
domínio público

## Elenco

Alana Teixeira  
Andréa Costa  
Carlos Henrique  
Tina Carvalho  
Eliana Moura  
Erinaldo Mendes  
Fabrício Lopo  
Juliana Sá  
Leandro Guilherme  
Luciana Amaral  
Marco Michelangelo  
Patrícia Lúcia  
Poliana Pierati  
Tiago Nery  
Wanessa Araújo  
Yah Vasconcelos  
Zan Mendes

## Agradecimentos

Casa de Farinha, Victor Z,  
Leonardo Menezes, Teatro Nacional  
Cláudio Santoro, Espaço Cultural  
Renato Russo, Mestre Reinaldo,  
Bia, Neuza, Minnie Sardinha, Maria  
Carmem, Daniela Gonçalves, Nalva  
Sysnandes, Dona Hilda.





Fotos: Marcelo Dischinger





## SINOPSE

O espetáculo O Muro é uma criação coletiva dos alunos da oficina TEATRANDO MONTAGEM do Espaço Cultural 508 Sul. Os textos foram construídos a partir de discussões e pesquisas baseadas no filme The Wall e nas músicas do Pink Floyd.

Secretaria  
de Cultura



## ELENCO

Alana Teixeira  
Aline Alves  
Amuramy Martins  
Andréa Costa  
Carlos Henrique  
Claucia de Oliveira  
Cláudia Azeneu  
Felipe Fernandes  
Leandro Menezes  
Linkch Alencar  
Luciana Amaral  
Marcela Siqueira  
Nairã Murrieta  
Olga Brigitte  
Rhayner da Cunha  
Rodrigo Lélis  
Thais Ferreira  
Tiago Nery

## FICHA TÉCNICA

Direção: Adriana Lodi  
Assistentes de Direção: Andréa Costa e Leandro Menezes  
Iluminação: Guilherme Sampaio  
Contra-Regra: Gil Sampaio  
Arte Gráfica: Wladimir Jatobá e Leandro Menezes  
Maquiagem: Alexandra Capone e Amuramy Martins  
Montagem Sonora: Victor Z  
Edição de Vídeo: Steve  
Encenação: O Grupo  
Coreografia, Andréa Costa e Leandro Menezes

## AGRADECIMENTOS

Espaço Cultural Renato Russo 508 Sul, Sr. Mário, Mestre Reinaldo, Douglas Guimarães, Beatriz Carvalho, Neuza Hermida, Alexandra Capone, Reinaldo Ferrigno, Victor Z, Carlos Eduardo Valença, Pollyana Pierati, Wladimir Jatobá, Selma Trindade, James Fensterseifer, aos nossos amigos e a todos que colaboraram.



Fotos: Reinaldo Ferrigno



Fotos: Reinaldo Ferrigno

TEATRO

# Peça reflete sobre sociedade encurralada

Muros são erguidos tijolo a tijolo assim como uma sociedade é constituída de regras e valores. Esse tipo de construção pode tanto proteger quanto aprisionar. "Vivemos cercados por muros: os físicos, que nos separam do outro e amenizam em parte a insegurança, e os inteiros, que tantas vezes nos impedem de nos expressarmos e sentirmos", analisa a atriz Adriana Lodi, diretora do espetáculo *O muro*, que voltará aos palcos do Teatro Galpão, no Espaço Cultural Renato Russo (508 Sul), de amanhã a quarta.

A montagem teve como ponto de partida o filme *The wall*, dirigido por Alan Parkes e com roteiro de Roger Waters. Na obra, Roger, ex-integrante do grupo Pink Floyd, apresenta sua visão crítica e sombria da sociedade. "O filme trata fundamentalmente do estado de opressão, da diferença de classe e da manipula-

ção sofrida pelas sociedades contemporâneas diante de suas instituições. Esse panorama se apresenta como obstáculo, um muro, que impossibilita o homem de realizar seus sonhos e de acreditar na sua existência", avalia Adriana.

Nesse contexto, nasceu *O muro* – um espetáculo que pretende provocar uma reflexão sobre a apatia social, bem como mostrar os diversos tipos de opressão aos quais o homem contemporâneo está submetido. "Falamos sobre opressão em vários sentidos, principalmente, sobre o vazio deixado quando se ultrapassa os próprios limites. Na forma social, essa opressão é visível na força que o meio faz para que nos enquadremos naquilo que é considerado padrão", explica Adriana.

A peça é resultado da oficina Teatrando Montagem. O projeto gratuito, desenvolvido no Espaço Cultural Renato Russo, pertence à Secretaria de Cultura do DF e busca incentivar o trabalho prático com artes cênicas. Isso se dá por meio da montagem de um espetáculo a cada ano, proporcionando aos alunos o contato direto com a experiência do ator-criador. Além da criação e interpretações de textos dramáticos, os integrantes da oficina também aprendem sobre técnicas de figurino, cenário e iluminação.

**BASEADO NO FILME THE WALL, ESPETÁCULO O MURO É RESULTADO DE OFICINA DO ESPAÇO CULTURAL RENATO RUSSO**



teatro, a linguagem utilizada na encenação explora o universo simbólico do filme fazendo texto e movimento coexistirem harmonicamente.

O espetáculo estreou em dezembro do ano passado, com a apresentação faz parte das comemorações do aniversário de Brasília, lembra a atriz.

## O MURO

Montagem de Adriana Lodi. De amanhã a quarta sempre às 19h30, no Teatro Galpão, no Espaço Cultural Renato Russo (508 Sul). Entrada franca

# Revolução na América do Sul

de Augusto Boal



Direção: Adriana Lodi

## Elenco

Aline Alves  
Andréa Costa  
Bob Fofo  
Emerson Dourado  
Fernando Bressan  
Flávia Perroni  
Hacsa Rocha  
Katiúscia Paiva  
Leandro Menezes  
Linkh Alencar  
Marcela Siqueira  
Martini Schlicht  
Paola Santacruz  
Rhayner da Cunha  
Tauler  
Thaís Ferreira  
Tiago Nery

## A OFICINA

Teatrando Montagem foi um trabalho desenvolvido ao longo do ano de 2003 com o objetivo de proporcionar uma experiência de aproximação com a diversidade da linguagem teatral, culminando na montagem do rico texto *Revolução na América do Sul* de Augusto Boal. O trabalho que, exigiu muito esforço e dedicação de todo o grupo, é agora exposto com a intenção de poder continuar se construindo.

Direção: Adriana Lodi

Encenação: Adriana Lodi e grupo

Cenário e Adereço: Paula Paes e Grupo

Iluminação: Marcelo Augusto

Foto: Alexandra Capone

Agradecimentos: Alex du Mal, Selma Trindade, Arthur Seabra, Augusto Boal, Murilo Grossi, Secretaria de Cultura, à Neuza, ao Mestre, Douglas, Sr. Mário, à Mônica, Fátima e a todo o pessoal do Espaço Cultural da 508 Sul, aos familiares, amigos e a todos que acompanharam essa aventura.

ENTRADA FRANCA



Secretaria  
de Cultura



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

**TEATRO GALPÃO**

**14 A 30 DE NOVEMBRO - SEXTAS, SÁBADOS E DOMINGOS - SEMPRE ÀS 20h**



Foto: Alexandra Capone



Foto: Flora Egécia



Fotos: Flora Egécia

## Apêndice 1

Histórico simplificado das expedições à deriva

### **2013 - *Brincando com a Performance***

Alunos/performers/criadores: Alessandra Philipp, Carmen Mee, Daniela Diniz, Guylherme Almeida, Luana Proença, Lucélia Freire, Lupe Leal, Marcelo Nenevê, Roberto Dagô e Tiago Teixeira.

### **2012 - *Sem pé Nem Cabeça***

Alunos/atuantes/criadores: Alessandra Philipp, Bárbara Gontijo, Carmen Mee, Clarice César, Guylherme Almeida, Juliana Tavares, Lucélia Gomes, Lupe Leal, Marcelo Nenevê e Renata Soares

### **2011 - *Na Ponta dos Pés***

Alunos/atuantes/criadores: Adriana Borba, Amanda Cintra, Guylherme Almeida, Hanna Bezerra, João V. Borges, José Reis, Julie Wetzel, Paco Leal

### **2010 - *Chuva de Peixe***

Alunos/atuantes/criadores: Danilo Soares, Du Oliveira, Fernanda Carvalho, Jessica Cardoso, Márcia Regina, Mária Ribeiro e Pedro Caroca.

### **2009 - *Enquanto***

Alunos/atuantes/criadores: Diego Santos, João Gabriel, Kamilla Nunes, Lorena Aloli, Márcia Amaral, Márcia Regina, Pedro Mesquita, Raquel Varjão, Ricardo de Souza, Roberto Cardoso (Dagô) e Tatiana Bevilacqua.

### **2008 - *Dormentes***

Alunos/atuantes/criadores: Bruna Xavier, Clara Lobato, Daniela Diniz, Luisa Duprat, Luiza Guimarães, Márcia Amaral, Mirella Façanha, Ricardo de Souza e Túlio Starling.

Participação de Gabriel F. , Ludmila Façanha e Júlia Ferrari.

### **2007 - *De Carne Osso e Concreto***

Alunos/atuantes/criadores - Primeira montagem: Cecy Wenceslau, Daniela Diniz, Diana Cunha, Eli Moura, Josiane Mendonça, Juliana Welasco, Juliano Coacci, Kael Studart, Lilian Alencar, Lucas Magalhães, Luiza Guimarães, Márcia Amaral, Mirella Façanha, Paulo Lara, Wanessa Rainha e Vinícius Santana.

Segunda montagem 2014: Amanda Cintra, Daniela Diniz, Eli Moura, Jessica Cardoso, Leandro Menezes, Luisa Duprat, Márcia Regina, Pedro Mesquita, Rafael Toscano, Roberta Rangel, Roberto Dagô, Tatiana Bevilaqua e Vinícius Santana.

**2006 - ...*Porém sem as Estrelas***

Alunos/atuantes/criadores: Ana Sol, Bárbara Figueira, Bruno Moura, Dani Lopes, Eli Moura, Fred Alfaix, Gabriel Preusse, Helen Dieb, Leandro Menezes, Lilian Argenta, Marcela Saad, Marcelo Kamp, Nayara Carvalho, Priscila Tatiana, Samuel Ramos, Tainá Palitot, Tania Assunção e Wanessa Sousa.

**2005 - *Do Brasil***

Alunos/atuantes/criadores - Alana Teixeira, Andréa Costa, Carlos Henrique Valença, Eliana Moura, Erinaldo Mendes, Fabricio Lopo, Juliana Veloso, Leandro Menezes, Luciana Amaral, Marcela Siqueira, Marcos Michelangelo, Patrícia Lucia, Poliana Pieratti, Tiago Nery, Tina Carvalho, Wanessa Araújo, Yah Vasconcellos, Zan Mendes.

**2004 - *O Muro***

Alunos/atuantes/criadores: Alana Teixeira, Aline Alves, Amuramy Martins, Andréa Costa, Carlos Henrique Valença, Cláucia de Oliveira, Claudia Azeneu, Felipe Fernandes, Leandro Menezes, Linkch Alencar, Luciana Amaral, Marcela Siqueira, Nairã Murieta, Olga Brigitte, Rayner Cadete, Rodrigo Lélis, Thais Ferreira e Tiago Nery.

**2003 - *Revolução na América do Sul***

Alunos/atuantes/criadores: Alana Teixeira, Aline Alves, Andréa Costa, Bob Fofó, Carlos Henrique Valença, Emerson Dourado, Fernando Bressani, Flávia Perroni, Hacsá Rocha, Kátiuscia Paiva, Leandro Menezes, Linkch Alencar, Luciana Amaral, Marcela Siqueira, Martini Schlicht, Paola Santacruz, Rayner Cadete, Tauler Cansado, Thais Ferreira e Tiago Nery.

**2002 - *Seis personagens à procura de um autor* (exercício)**

**2001 - *Espectáculo Do Amor...***