



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ALINE SEABRA DE OLIVEIRA

**Processo Colaborativo: Diálogo e autonomia no
ensinar e no aprender teatro**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Brasília
2016

ALINE SEABRA DE OLIVEIRA

Processo Colaborativo: Diálogo e autonomia no ensinar e no aprender teatro

Dissertação de mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em artes, PROF-ARTES, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarice da Silva Costa

Brasília
2016

Aline Seabra de Oliveira

Processo Colaborativo: Diálogo e autonomia no ensinar e no aprender teatro
/ Aline Seabra de Oliveira
. – Brasília , 2016 -
132 p. : il. (algumas color.) ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarice da Silva Costa

Dissertação de Mestrado – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES , 2016 .

IMPORTANTE: ESSE É APENAS UM TEXTO DE EXEMPLO DE FICHA CATALOGRÁFICA. VOCÊ DEVERÁ SOLICITAR UMA FICHA CATALOGRÁFICA PARA SEU TRABALHO NA BIBLIOTECA DA SUA INSTITUIÇÃO (OU DEPARTAMENTO).

Aline Seabra de Oliveira

Processo Colaborativo: Diálogo e autonomia no ensinar e no aprender teatro

Trabalho aprovado. Brasília, DATA DA APROVAÇÃO: 05/07/2016

Profª Drª. Clarice da Silva Costa

Orientadora

Prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana

Profª Drª. Simone Aparecida dos Passos

Brasília

2016

À minha mãe...

Agradecimentos

À minha orientadora Clarice Costa que me auxiliou na escrita deste trabalho de maneira generosa e alegre.

À minha família pela compreensão e pelas palavras de incentivo. Em especial à minha mãe Sandra Regina e ao meu irmão Guilherme Oliveira pelo amor incondicional.

À minha vó por ser quem ela é.

Aos meus companheiros de trajetória Ricardo Cruccioli e Hugo Nicolau pela amizade, profissionalismo e cumplicidade.

Ao Carlos pelo amor.

Aos alunos do Projeto Leve Supra Cena pela garra, dedicação e carinho.

Às famílias dos alunos do Projeto Leve Supra Cena pela compreensão e confiança.

Aos meus companheiros do Teatro do Concreto pelos anos de parceria.

Ao Francis Wilker de Carvalho por me inspirar como artista.

Ao Nei Cirqueira pela amizade e cumplicidade.

À Sílvia Paes por me fazer sorrir em momentos difíceis.

À minha turma de Mestrado pelo apoio e união.

Aos professores do Mestrado Profissional em Artes da UNB. Em especial aos professores Fernando Marques, Delmary Abreu, Maria Cristina de Carvalho e Paulo Bareicha.

À professora Simone Passos pela generosidade em aceitar o convite para essa banca de mestrado.

Ao professor Arão Paranaguá pelo esforço e generosidade em participar dessa banca.

À professora Soraia Maria Silva pelos ensinamentos ao longo da graduação e por aceitar nosso convite para esse processo de mestrado.

À Aline Bertaglia pela solicitude no atendimento da secretaria do Prof-artes.

Às amigas Gleide Firmino, Audrei Coelho, Wênia Christian e Gilmara Gusmão por estarem ao meu lado em momentos difíceis.

Ao professor José Mauro Ribeiro pela disposição e empenho em fazer desse

Mestrado profissional uma pós-graduação de alta qualidade.

Aos meus alunos da Escola Parque 313/314 sul por me auxiliarem diariamente a me tornar uma profissional melhor.

À Regina D'arc, diretora da escola parque 313/314 sul, pela confiança e carinho.

À servidora da escola parque Antônia Andrade pela dedicação e comprometimento.

À Universidade de Brasília por mais uma vez me dar oportunidade de me desenvolver profissionalmente.

À Secretaria de Educação por me dar condições de realizar esta pesquisa.

À minha terapeuta Marília pelo apoio.

À Deus.

“Ensinar exige consciência do inacabamento.”
(Paulo Freire)

Resumo

O objeto de estudo desta pesquisa de mestrado é o processo colaborativo como procedimento metodológico para o ensino de teatro. Neste trabalho, a aplicabilidade do processo está restrita às artes cênicas. No que se refere ao teatro, o processo colaborativo pode ser entendido como uma metodologia de criação compartilhada que passou a ser mais difundida por grupos teatrais a partir de 1990 e que visa a uma relação de trabalho com flexibilização das hierarquias. A partir da análise de experiências de grupos teatrais, bem como da minha própria experiência artística, acadêmica e educacional com o processo, pude perceber o desenvolvimento preponderante de dois elementos nessa metodologia: o diálogo e a autonomia. A hipótese levantada nesta pesquisa é a de que o processo colaborativo, devido as suas próprias características intrínsecas, apresenta potencial pedagógico para o ensino de teatro. A partir dessa premissa, investiga-se as seguintes questões: Quais efeitos esse processo é capaz de produzir no ensino-aprendizado de teatro? O desenvolvimento da autonomia e do diálogo no trabalho em grupo pode promover uma educação considerada mais democrática? Para responder a essas questões, realiza-se, ao longo da pesquisa, um panorama histórico-cultural do processo colaborativo, bem como discute-se os conceitos de diálogo e autonomia na obra de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Analisa-se também o processo de criação do espetáculo “Dispa-se” realizado com alunos do ensino médio do Distrito Federal, no âmbito do Projeto Leve Supra Cena.

Palavras-chave: Processo colaborativo. Metodologia de ensino de teatro. Autonomia. Diálogo. Projeto Educativo.

Abstract

The subject of this master research is the collaborative process as a methodological procedure for Theater Education. In this work, the applicability of the process is restricted to performing arts. As regards to theater, the collaborative process can be understood as a methodology based on shared creation that has become more widespread by theater groups from 1990 and aims for a working relationship with flexible hierarchies. From the analysis of the experience of the theater groups, and from my own artistic, academic and educational experience of the process, I could notice the development of two elements in this methodology: dialogue and autonomy. The hypothesis in this research is that collaborative process, because of its intrinsic characteristics, presents pedagogical potential for Theater Education. From this premise, the following questions were investigated: Which effects is this process capable of producing in the theater teaching-learning process? Can autonomy and dialogue development in group work promote a more democratic education? To answer these questions, it was made, during the research, a historical-cultural panorama of the collaborative process, and the concepts of dialogue and autonomy in the work of Mikhail Bakhtin and Paulo Freire were discussed. It was also analyzed the creation process of the theatrical spectacle "Dispa-se" with high school students from the Distrito Federal, as part of the Leve Supra Cena Project.

Keywords: Collaborative process. Methodology for Theater Education. Autonomy. Dialogue. Educational project.

Lista de Figuras

Figura 1 – Símbolo do projeto Leve Supra Cena	75
Figura 2 – Grupo de alunos selecionados para o Leve Supra Cena	76
Figura 3 – Cronograma de execução 1	77
Figura 4 – Continuação do cronograma de execução da oficina	78
Figura 5 – Treinamento no auditório da escola parque	84
Figura 6 – Treinamento em uma sala de aula da escola parque	84
Figura 7 – Aluno em cena de depoimento pessoal	86
Figura 8 – Personagem construída a partir de depoimento pessoal	87
Figura 9 – Intervenção realizada em um parque de Brasília	90
Figura 10 – Intervenção urbana realizada em um parque de Brasília	91
Figura 11 – Intervenção urbana realizada em uma rua de Brasília	92
Figura 12 – Foto de divulgação do espetáculo "Dispa-se"	95
Figura 13 – Foto tirada durante ensaio do espetáculo "Dispa-se"(2015)	96
Figura 14 – Ficha de inscrição e autorização dos responsáveis	111
Figura 15 – Certificado da oficina Leve Supra Cena	112
Figura 16 – Espetáculo "Borboletas têm vida curta"	131
Figura 17 – Espetáculo "Diário do Maldito"	132
Figura 18 – Espetáculo "Entrepartidas"	132

Sumário

1	Introdução	16
2	Parte 1- Processo Colaborativo	19
2.1	Antecedentes histórico-culturais	19
2.2	O Rei da Vela e a contracultura no teatro brasileiro de 1960	31
2.3	Criação coletiva: percurso histórico	37
2.4	Processo Colaborativo: a mudança do <i>lócus</i> do discurso	42
2.5	Mudanças de discurso: do teatro tradicional ao teatro colaborativo	46
2.6	O papel do ator no processo colaborativo e a sua relação com o texto, o espaço e o público	48
3	Parte 2- Diálogo e autonomia	54
3.1	Introdução	54
3.2	Para Paulo Freire	56
3.3	Para Bakhtin	62
3.4	Considerações parciais sobre o diálogo e a autonomia	65
4	Parte 3- A oficina	67
4.1	Introdução	67
4.2	A escola parque	68
4.3	O público	69
4.4	A metodologia de pesquisa: pesquisa-ação integral	71
4.5	A implicação da pesquisadora no processo de pesquisa	73
4.6	A oficina no seu dia-a-dia	75
4.7	Planejamento a partir da perspectiva colaborativa	78
4.8	A escolha coletiva do tema para a criação do espetáculo	80
4.8.1	Divisão dos núcleos criativos	80
4.8.2	O treinamento e a sua relação com o processo colaborativo	82
4.8.3	A relação da autoria em processo colaborativo com o depoimento pessoal	85
4.8.4	Intervenções no espaço urbano	89
4.8.5	Colaboração externa: Professor Nei Cirqueira	93
4.8.6	O espetáculo Dispa-se	94
4.8.7	Os resultados	96
5	Considerações finais	98

Referências	102
ANEXOS	105
ANEXO A – 1. Trajetória no mestrado profissional em artes- Prof-artes	106
ANEXO B – Projeto oficina teatral Leve Supra Cena	108
ANEXO C – Ficha de inscrição e autorização dos responsáveis . . .	111
ANEXO D – Certificado da oficina Leve Supra Cena	112
ANEXO E – Texto do espetáculo “Dispa-se”	113
ANEXO F – Depoimento de uma das alunas sobre o processo . . .	126
ANEXO G – Depoimento de um dos alunos sobre o processo	128
ANEXO H – Depoimento do colaborador Nei Cirqueira	129
ANEXO I – Fotos de espetáculos do Teatro do Concreto desenvolvi- dos em processo colaborativo	131

Memorial

A primeira experiência que tive com o universo artístico foi por meio da dança. Dos 12 aos 18 anos, realizei estudos e experimentações na área do *ballet*, do *jazz* e da dança flamenca, que despertaram meu interesse em relação às artes, em especial, às artes cênicas. Na área da dança, o que sempre me encantou foi a possibilidade de criar personagens, de interpretar e de trabalhar em grupo. Mais do que buscar o movimento perfeito, o que me interessava era a possibilidade de criar. O pensar coletivo sempre me atraiu e a multiplicidade das vozes enriqueceram os processos artísticos que vivi. Um pouco por curiosidade, fui me aproximando do universo da interpretação e, mesmo com pouca experiência, fui me interessando cada vez mais por aquilo que me era apresentado pelas artes cênicas.

Quando saí de Petrópolis e vim para Brasília, no ano 2002, a princípio pretendia estudar comunicação. Ainda no cursinho preparatório para o vestibular, comecei a fazer aulas de teatro pensando na possibilidade de estudar artes cênicas. Nessa oportunidade, conheci o professor Francis Wilker de Carvalho¹, que me influenciou fortemente dali em diante. A partir da experiência com a oficina de teatro, que tive a oportunidade de fazer no curso preparatório para habilidade específica, decidi prestar vestibular para Artes Cênicas.

No ano de 2002, iniciei a Graduação em Educação Artística — Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (UNB), e a concluí em 2007. Na faculdade, tive a oportunidade de participar de alguns projetos de pesquisa, a saber: Programa de Iniciação Científica, pelo laboratório de teatro de bonecos (2006), com a professora Izabela Brochado e o Projeto Profetas em Movimento (2006), com a professora Soraia Maria Silva. No âmbito da universidade, formei um grupo de pesquisa com alguns colegas, dentre eles o já citado Francis Wilker. Desse grupo surgiu o interesse de criar um espetáculo baseado na obra do dramaturgo Plínio Marcos. Nesse momento começou o grupo, que mais tarde seria conhecido como *Teatro do Concreto*. Passei, então, a integrar o grupo que me permitiu aprofundar os conhecimentos construídos na faculdade, bem como refletir sobre o processo de criação teatral. O grupo começou, informalmente, em 2003 e está em atividade até o presente momento. O trabalho do coletivo está pautado na ideia difundida pelo processo colaborativo que pontua, essencialmente, uma flexibilização das hierarquias no processo de criação teatral. Em janeiro de 2006, o grupo teve a oportunidade de participar da oficina processo colaborativo, realizada em Brasília pelo Galpão Cine-Horto (Grupo Galpão — BH). Por meio da oficina, houve um

¹ Francis Wilker de Carvalho é ator e diretor do Teatro do Concreto e mestre pela ECA- USP com a dissertação “Teatro do concreto no concreto de Brasília: cartografias da encenação no espaço urbano” (2014) orientada pelo professor Antônio Araújo.

aprofundamento da nossa prática e dos nossos conceitos, e isso nos levou a trabalhar de forma mais consciente no que diz respeito ao processo colaborativo. Ao longo de sua trajetória, o *Teatro do Concreto* acumula 08 criações cênicas, que já foram apresentadas em várias cidades brasileiras, 03 publicações e projetos de interação com a comunidade. Desses projetos, participei ativamente em diferentes funções, ora como atriz, ora como assistente de direção e organizadora em publicações. Os principais espetáculos do Teatro do Concreto são: “Sala de Espera” (2003); “Borboletas têm vida curta” (2006); “Diário do Maldito” (2006), “Inútil Canto e Inútil Pranto Pelos Anjos Caídos” (2007); “Ruas Abertas” (2008); “Entrepartidas” (2010) e “Extraordinário” (2014). Desses espetáculos, estive como atriz em “Borboletas têm vida curta”, “Diário do Maldito”, “Entrepartidas” e “Extraordinário”. Atuei como assistente de direção em “Ruas Abertas” e “Entrepartidas”. Além disso, publiquei o artigo “Caminhos da Criação – Diário do Maldito: da gênese do grupo ao início do processo criativo”, na revista *Entrelinhas e Concreto*, lançada em setembro de 2009. Participei da organização do livro “Concreto em 7 atos” publicado em 2011. No ano de 2007, finalizei minha graduação na UNB com uma pesquisa, orientada pelo professor doutor Graça Veloso², sobre o processo colaborativo. Nela realizei uma análise da criação do espetáculo “Diário do Maldito” realizada pelo *Teatro do Concreto*.

A influência do trabalho como atriz no grupo foi muito forte no meu trabalho como professora, que se iniciou no ano de 2009, na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Muitas vivências oportunizadas pelo convívio com o *Teatro do Concreto* eram levadas para a sala de aula e vice-versa, principalmente, no que se refere à questão do trabalho em grupo.

Em minha experiência como professora, tive a oportunidade de trabalhar em diferentes escolas. Trabalhei em centros de ensino, com alunos do ensino fundamental II e em escolas parque com alunos do fundamental I. Devido à estrutura favorável das escolas parque, como o espaço físico e a disponibilidade de material para a construção de cenários e figurinos, consegui realizar montagens e apresentações. No ano de 2010, tive a oportunidade de trabalhar em uma Escola Parque, em Brasília, onde, juntamente com o professor Ricardo Cruccioli³, realizei uma montagem com alunos da sétima série. Nessa oportunidade, trabalhamos com o tema do cerrado, mais especificamente, o homem cerratense. Para a realização dessa montagem, experimentamos alguns elementos presentes no processo colaborativo e, desde então, todos os outros processos que se seguiram nas escolas em que trabalhei foram construídos a partir de alguns elementos presentes nessa metodologia. Essas experiências me fizeram

² O professor doutor Jorge das Graças Veloso atua na Universidade de Brasília como professor da graduação e da pós-graduação no departamento de Artes Cênicas.

³ O professor Ricardo Cruccioli é formado em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília e atualmente cursa o mestrado profissional em artes- prof- artes.

refletir sobre as especificidades, as vantagens e os desafios que a escolha por esse tipo de metodologia me fez enfrentar. O papel do diálogo no exercício da criatividade e no processo de ensino-aprendizagem, também constituíram, para mim, fontes de investigação.

Em 2014 iniciei o mestrado profissional em artes, que surgiu como uma grande oportunidade de aperfeiçoar minhas reflexões acerca das questões suscitadas pelo processo colaborativo que vivenciei tanto como atriz e como professora.

1 Introdução

O objeto de estudo desta pesquisa de mestrado é o processo colaborativo. A relação com o objeto nasceu a partir de experiências que tive com a metodologia no campo artístico, acadêmico e educacional. Neste trabalho, o objetivo é investigar o potencial pedagógico desse tipo de processo no ensino de teatro. Mais especificamente, averiguar quais as possíveis contribuições que o processo colaborativo pode trazer para o desenvolvimento da autonomia e do diálogo nas relações entre o ensinar e o aprender teatro. O campo empírico utilizado para essa análise foi uma oficina realizada pelo projeto “Leve Supra Cena”(2012)¹ para alunos do ensino médio de Brasília, que culminou com a criação do espetáculo “Dispa-se” (2015).

O termo processo colaborativo não possui uma origem muito precisa. Sabe-se, porém, que o conceito de colaboração é utilizado em várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, na educação e na psicologia. Nesta dissertação, no entanto, analisa-se somente a sua aplicabilidade no teatro. Para Magda Floriani Damiani (2008), independentemente da área aplicada, vários são os benefícios de atividades colaborativas para o processo educativo de sala de aula. Dentre eles estão: a rejeição ao autoritarismo, a promoção da socialização, a liderança compartilhada, a confiança mútua, a corresponsabilidade, a superação do egocentrismo e o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

No campo das artes cênicas, o processo colaborativo pode ser considerado como uma metodologia de criação teatral que passou a ser mais difundida em 1990 e que visa a uma flexibilização das hierarquias entre os núcleos criativos de um espetáculo. Assemelha-se à chamada criação coletiva, que teve seu auge na década de 1970, porém, ao contrário desta, propõe uma nova dinâmica no processo hierárquico e não uma eliminação deste. Os diversos setores criativos como, por exemplo, a direção, a dramaturgia, a cenografia, o figurino, a sonoplastia, a interpretação e a iluminação tem os seus limites de atuação em um estado de constante diálogo. Cada colaborador contribui para o processo na medida em que ele avança buscando uma horizontalidade nas relações entre os criadores.

A minha experiência artística com o processo colaborativo nasceu no grupo Teatro do Concreto². Ao longo da trajetória do coletivo, vários espetáculos foram criados

¹ O projeto “Leve Supra Cena” (2012) é de autoria de três professores da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Propõe três abordagens diferentes de ensino de teatro: processo colaborativo, leitura do espaço escolar e construção de personagens teatrais. Mais informações encontram-se no projeto em anexo.

² O Teatro do Concreto é um grupo brasileiro que nasceu no ano de 2003, no âmbito da Universidade de Brasília. Trata-se de um grupo de pesquisa e criação que pauta seus trabalhos artísticos na ideia

pautando-se nessa metodologia como, por exemplo, os espetáculos “Borboletas têm vida curta” (2006), “Diário do Maldito” (2006), “Ruas Abertas” (2008) e “Entrepartidas” (2010). Ao atuar em diferentes frentes nesses espetáculos, ora como atriz, ora como assistente de direção, deparei-me com uma metodologia de criação que pareceu ter um grande potencial pedagógico. As reflexões iniciadas com a experiência artística me estimularam a produzir minha primeira pesquisa sobre o processo colaborativo no ano de 2007. Como trabalho de conclusão do curso de Artes Cênicas- Licenciatura, na Universidade de Brasília, fiz a análise da criação do espetáculo “Diário do Maldito”. O trabalho foi orientado pelo professor Graça Veloso e recebeu o nome de “ O que o diálogo traz: Uma reflexão sobre o processo colaborativo na criação teatral”.

O lócus desta pesquisa de mestrado é uma oficina realizada no âmbito do projeto “Leve Supra Cena”³ para alunos do ensino médio de duas escolas públicas de Brasília. A oficina foi ministrada pelos três autores do projeto, que fazem parte do mestrado profissional em artes da Universidade de Brasília. A experiência culminou com a criação do espetáculo “Dispa-se” (2015). Cada um dos três professores, a partir das aulas ministradas e do produto final, pôde registrar e analisar o que julgou importante a partir do seu objeto de estudo.

A característica dialógica do processo colaborativo, bem como a sua necessidade de desenvolver nos seus colaboradores uma postura autônoma, fez-me questionar se os mesmos efeitos que observei como colaboradora do *Teatro do Concreto* poderiam estar presentes em sua aplicabilidade no contexto escolar. A partir disso, ocorreu o levantamento da primeira hipótese de que o processo colaborativo, devido as suas próprias características intrínsecas, possui um grande potencial para o ensino do teatro. As questões de pesquisa, então, que norteiam esta dissertação são as seguintes: Quais efeitos esse processo é capaz de produzir no ensino- aprendizagem de teatro? O desenvolvimento da autonomia e do diálogo no trabalho em grupo podem promover uma educação considerada mais democrática? De que maneira um processo pode representar, de forma relativamente igualitária, as vozes do coletivo criador? Quais as implicações desse tipo de processo na socialização, na comunicação, na aquisição de aptidões e habilidades e na construção de uma cultura colaborativa entre os estudantes?

O tipo de pesquisa utilizado para a coleta e análise de dados neste trabalho é a pesquisa-ação integral, de André Morin (2004). Isso deve-se ao fato de que o diálogo proposto neste formato de pesquisa assemelha-se muito ao próprio processo

difundida pelo processo colaborativo.

³ O projeto Leve Supra Cena é de autoria de três professores da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. O referido projeto recebe esse nome por fazer referência a uma frase muito utilizada no meio teatral :“Leva isso para a cena”. Mais informações encontram-se no projeto em anexo.

colaborativo. Assim, elementos como a participação cooperativa, a cogestão, a implicação de todos os atores no processo, a flexibilização, a transformação do discurso individual e coletivo coadunam com o que se espera do processo colaborativo. A forma de contrato estabelecida entre os atores da metodologia estudada é muito semelhante ao da pesquisa-ação integral, uma vez que toda ação individual ou coletiva é seguida por uma reflexão que pode mudar os rumos do trabalho.

A revisão de literatura desta pesquisa de mestrado tem como base reflexões acerca de experiências artísticas com a metodologia, em especial, o trabalho do diretor do Teatro da Vertigem, Antônio Araújo (2008); a obra de Paulo Freire (2015), especialmente no que diz respeito à importância do desenvolvimento da autonomia e do diálogo em um processo de ensino-aprendizagem; além do pensamento do pesquisador Mikhail Bakhtin (2015) a respeito dos conceitos de dialogismo e polifonia. Dentre as pesquisas encontradas que mais se aproximam desta está a dissertação “Pedagogia do Teatro de Grupo: O processo colaborativo como dispositivo metodológico no ofício dos trapos”, de Francisco André Sousa Lima, defendida na Universidade Federal da Bahia, no ano de 2014. Esta pesquisa analisou a aplicabilidade do processo colaborativo no ensino não-formal.

Assim, a contribuição desta pesquisa está em procurar aprofundar uma discussão ainda recente sobre o trabalho colaborativo como ferramenta de ensino de teatro. Embora existam muitos debates acerca da metodologia dentro dos grupos teatrais ou mesmo dentro de outras áreas da educação, no universo de sala de aula, a produção escrita sobre teatro ainda é escassa. Nesse sentido, este trabalho busca embrenhar-se nas possibilidades que essa metodologia oferece para o processo de ensino-aprendizagem desse conhecimento.

A dissertação, então, está estruturada em três partes. Na primeira parte, faz-se um histórico sobre a origem do processo colaborativo. O recorte escolhido são os movimentos contraculturais da década de 60, e as referências principais são as de Luís Carlos Maciel (1996) e Marcos Alexandre Capellari (2007). Nesse capítulo também serão abordadas a criação coletiva na década de 1970 e o próprio processo colaborativo, por meio dos estudos de Rosângela Patriota (2012), Antônio Araújo (2008), Mirian Rinaldi (2006) e Luís Alberto de Abreu (2004).

Na segunda parte, as reflexões estarão voltadas, principalmente, para os conceitos de diálogo e autonomia. Ela terá como base principal a obra de Paulo Freire (2015) e de Mikhail Bakhtin (2005). A análise será feita a partir de referências teóricas, bem como da experiência colaborativa de grupos teatrais presentes na literatura estudada.

Na terceira parte, será feita uma análise do processo da oficina, que resultou no espetáculo “Dispa-se”. Também serão descritas as etapas do processo e a maneira como elas foram realizadas. Por fim, os resultados encontrados serão analisados.

2 Parte 1- Processo Colaborativo

2.1 Antecedentes histórico-culturais

*É impossível conhecer um desejo sem satisfazê-lo, e a satisfação do desejo é a
revolução
Constant¹*

Para compreender o surgimento do processo colaborativo, faz-se necessário compreender o contexto histórico-cultural do pós-segunda guerra (1939-1945) que o precedeu. As mudanças ocorridas no mundo ocidental, nesse período do pós-segunda guerra mundial, promoveram revoluções culturais que alteraram o panorama no qual o teatro estava inserido. A quebra de paradigmas políticos, culturais e sociais interferiram na maneira de pensar das pessoas e, conseqüentemente, no comportamento da sociedade. Nesse sentido, a contextualização histórico-cultural que é feita a seguir pretende localizar a metodologia teatral chamada de processo colaborativo por meio de um levantamento de acontecimentos históricos que ambientaram a sua origem. Para isso, será feita uma breve análise dos seguintes eventos que antecederam o surgimento dessa metodologia teatral: Guerra Fria, contracultura e criação coletiva.

Para o pesquisador Marcos Alexandre Capellari (2007), em *O discurso da contracultura no Brasil*, o fim da segunda guerra mundial (1939-1945) foi marcado por mudanças de natureza política, econômica, social e cultural. O poder hegemônico, que, até então, estava no continente europeu, especialmente no Reino Unido, diluiu-se, e uma nova ordem mundial foi instaurada. O mundo passou a ser dividido em dois blocos liderados pelos Estados Unidos (EUA), representando o capitalismo² e pela União Soviética (URSS), representando o socialismo³. Foi um período de disputas geopolíticas e ideológicas que ficou conhecido como Guerra Fria.

Estados Unidos e União Soviética armavam seus países satélites, ou seja, países sobre os quais tinham algum tipo de ingerência, como por exemplo, política ou

¹ Nieuwenhuis Constant foi um dos artistas que fundou o grupo COBRA constituído em 1948 em Paris. Tratava-se de um grupo de vanguarda europeia que teve sua origem no Surrealismo e no Expressionismo. Apesar da sua origem, o grupo realizava críticas ao surrealismo.

² O capitalismo é um sistema socioeconômico no qual toda propriedade é privada. Possui fins lucrativos como, por exemplo, a acumulação de capital por meio da exploração de mercados. Baseia-se no reconhecimento dos direitos individuais.

³ A meta dos socialistas era a construção de uma sociedade comunista. Comunismo e Socialismo são etapas diferentes de um mesmo processo, no qual o Comunismo se apresenta como uma instância mais ampla.

econômica, e montavam exércitos nesses países aliados. O bloco considerado vitorioso era o que melhor conseguisse se armar e manter o conflito bélico nos países de sua influência, pois não havia conflitos diretos entre os EUA e a URSS, apenas entre as nações sob suas influências. Sendo assim, a guerra entre os EUA e a URSS ficou caracterizada, principalmente, pela corrida armamentista, e os conflitos regionais. O embate entre os dois países fortaleceu a indústria bélica fazendo com que a tecnologia para a produção de armas se desenvolvesse muito.

A partir dos estudos de Capellari (2007), é possível perceber, no entanto, que outros acontecimentos dialogavam com o contexto da Guerra Fria, como a corrida espacial, em 1957; a Guerra do Vietnã, iniciada em 1959; a construção do muro de Berlim, em 1961 e a crise dos mísseis de Cuba, em 1962. Na América Latina, estava em curso um processo de implantação de ditaduras como, por exemplo, a ditadura brasileira (1964-1985). Tais governos ditatoriais eram pautados por um discurso político conservador e autoritário. Tratou-se, portanto, de um momento de grandes turbulências no cenário mundial e que instaurou um clima de ansiedades, ódios e preconceitos que geraram um desejo individual e coletivo de revolução.

Ao analisar o embate estabelecido na Guerra Fria entre EUA e URSS percebe-se, contudo, que o conflito entre os dois países foi muito além da disputa armamentista. O debate ideológico, iniciado antes mesmo de 1945, se fez presente em vários setores da vida e da cultura desses países. A forma de pensar das pessoas recebeu influências das mais diversas naturezas. O imaginário social, político e cultural foi transformado e novas visões de mundo foram sendo construídas. Cada uma das duas superpotências criou formas próprias para divulgar e propagar suas ideologias. Nesse panorama, o conceito de liberdade tornou-se um dos temas centrais nos questionamentos políticos e culturais do povo soviético e estadunidense. Tanto a liberdade de expressão individual quanto a liberdade de expressão coletiva tornaram-se importantes para o debate ideológico dentro de cada uma das duas superpotências

Segundo o historiador Pipes (2008), em *História concisa da Revolução Russa*, um dos objetivos da revolução socialista na URSS (1917) era a construção de uma sociedade mais igualitária. A deflagração desta revolução ocorreu em virtude da insatisfação do povo russo com as desigualdades sociais e com os atrasos tecnológicos e econômicos impostos pela política repressora exercida pelos Czares. O regime czarista mantinha uma hierarquia inflexível que cerceava completamente a liberdade da população e centralizava todos os poderes e benesses nas mãos do rei. Desse modo, a política repressora e violenta dos Czares contrariava os anseios da população e atribuía um forte simbolismo militar ao momento.

Assim sendo, a implantação do socialismo despertou no povo russo a esperança de conquistar igualdade de direitos e liberdade. Para o mundo, o socialismo surgiu como

uma possível alternativa ao capitalismo. Nesse sentido, a doutrina funcionou como uma possibilidade de resolver contradições que o mundo capitalista havia engendrado, como, por exemplo, as desigualdades sociais existentes em detrimento do acúmulo de capital.

Para promover a ascensão socialista na Rússia foram utilizados vários mecanismos políticos e culturais. Do ponto de vista cultural, um dos aparatos utilizados para tentar influenciar o povo a favor da revolução russa foi o teatro. Segundo a pesquisadora Odete Aslan (2010), em *O ator no século XX*, o teatro de agitação e propaganda, conhecido como *agit-prop* foi um dos mecanismos utilizados para difundir os princípios do comunismo/socialismo por meio da arte. Aslan assevera o seguinte em relação a esse contexto:

Nascido após a Primeira Guerra Mundial, este teatro de *agit-prop* desenvolveu-se, sobretudo, a partir de 1924. Por ocasião das campanhas eleitorais, procedia a uma montagem com esquetes, canções, pantomimas e breves caricaturas. Como na URSS, adotava a forma do jornal vivo ou jornal dramatizado, encarnado em imagens vivas. Seguiu o ritmo arrebatador da revista, utilizava o coro falado, anulava a barreira palco-plateia. Pouco a pouco, além de suas possibilidades de utilização para fins políticos, esse tablado à margem dos palcos oficiais polarizou as atenções e favoreceu a abertura para novas técnicas teatrais. (ASLAN, 2010, p.157)

Para Aslan (2010), a aproximação do palco com a plateia refletia tanto uma revolução ideológica quanto uma revolução estética. Do ponto de vista político, observa-se que a tentativa de aproximar o ator da plateia, utilizada pelo *agit-prop*, visava à aproximação do teatro com um público mais popular. Havia uma necessidade de buscar a plateia na rua e socializar as ideias do comunismo/socialismo por meio do teatro. Desta maneira, observa-se que existia um desejo de tornar o teatro livre de hierarquias que distanciavam o discurso artístico do público.

Do mesmo modo como ocorreu no *agit-prop*, o trabalho do ator e diretor de teatro russo Constantin Stanislavski também despertou o interesse da ala política esquerdista. Esse interesse ocorreu, principalmente, depois da sua montagem da peça *Inimigos do Povo de Ibsen* (1900). Assim, o trabalho de Stanislavski foi constantemente vigiado do ponto de vista ideológico. No entanto, apesar da vigilância, o artista priorizava os elementos estéticos em detrimento dos políticos na construção dos seus espetáculos. Mas o que é importante destacar, tanto no *agit-prop* quanto no trabalho de Stanislavski, é que havia um protagonismo ideológico que o teatro russo exercia junto ao povo. Assim como outros aparatos de natureza política e ideológica, o teatro russo representava uma importante ferramenta de sensibilização popular.

Todavia, apesar dos mecanismos políticos e culturais utilizados para a eclosão da Revolução, o que se viu com o curso do socialismo russo, no geral, foi um governo autoritário, repressor e violento. O governo de Joseph Stalin, que durou de 1930 a 1953, foi o mais representativo no que se refere à violência e repressão. Desse modo, o regime comunista/socialista não conseguiu manter nos governos subsequentes um campo de influência forte em outros países. O que ocorreu, então, foi que a insatisfação popular com o comunismo proporcionou uma expansão da influência capitalista no mundo ocidental.

Em relação ao contexto histórico da Guerra Fria e à ascensão do capitalismo, a pesquisadora Maria Clara Dunck (2012), em *A contracultura do segundo pós-guerra*, faz as seguintes considerações:

Foram os Estados Unidos que mais obtiveram lucros com a Segunda Guerra Mundial. O país assumiu o controle do mundo capitalista e defendeu a mentalidade burguesa do *American Way of life* [...] Dentro do sistema estava todo o complexo da indústria de guerra, o poder da elite econômica e o mais perigoso de tudo: o *establishment* [...] (DUNCK, 2012, p.39)

Como relata essa pesquisadora, no confronto entre o capitalismo e o socialismo, as forças dominantes capitalistas foram ganhando cada vez mais espaço. Com o fim da Guerra Fria, os Estados Unidos foram se firmando como grande potência mundial em contraposição ao enfraquecimento do socialismo. Nesse momento, estavam presentes nos Estados Unidos uma forte cultura do consumo e um nacionalismo exacerbado. Todavia, observa-se que a cultura dominante revelada pelo *establishment* não respondia aos anseios de liberdade da população, especialmente aos desejos de mudança da juventude estadunidense.

Para Capellari (2007), o desenvolvimento científico e tecnológico, o crescimento da população urbana e a exigência de capacitação de pessoas para novos postos de trabalho, proporcionaram um fortalecimento do ensino secundário e superior em várias partes do mundo. Assim, a expansão acadêmica ocorrida nesse período, principalmente nos EUA, proporcionou um processo de intelectualização de parte da sociedade norte-americana, que passou a questionar o próprio *modus operandi*⁴ capitalista. No caso norte americano, por exemplo, foi a juventude intelectualizada que promoveu os primeiros questionamentos que levariam a uma postura 'rebelde' diante do sistema. A formação acadêmica deu a esses jovens a oportunidade de construir um pensamento mais reflexivo acerca da realidade.

⁴ *Módus operandi* é uma expressão em latim que significa o modo utilizado por uma pessoa ou por um grupo de pessoas para a realização de uma ação.

O *American Way of Life*⁵, por exemplo, começou a incomodar setores dessa juventude intelectualizada, que não concordava com uma sociedade consumista e massificada instituída no pós-guerra. Em grande parte, os jovens intelectuais eram nascidos em famílias burguesas, que tinham condições de custear os filhos em Universidades. Segundo Dunck (2012), parte desses jovens incomodava-se com a ordem estabelecida e buscava uma liberdade que o conservadorismo não podia lhes proporcionar. Muitos encontros entre esses intelectuais nasceram nas Universidades que reuniam estudantes inconformados com o comportamento tradicional vigente dos americanos e que defendiam um mundo de livre expressão. A necessidade de mudança nos padrões de comportamento que se iniciaram na sociedade norte-americana, espalhou-se fortemente entre os jovens do mundo todo. Sobre esse contexto de insatisfação, Dunck afirma o seguinte:

A cultura branca conformista dominante, que pregava a imagem da família, da religião, da moralidade e do consumismo, desagradava aos ideais libertários dos adolescentes inconformados.(DUNCK, 2012, p.42)

Ou seja, havia um mundo de contestação que queria vir à tona dando voz a homossexuais, negros, mulheres e artistas. Essa ânsia, acompanhada por um clima de rebeldia jovem engendrada entre os intelectuais, manifestava-se no pensar e no agir das pessoas. O ambiente do qual essa revolução emergia estava calcado no *jazz*, nas drogas, no nomadismo, na liberdade sexual, no não conservadorismo político e social, assim como na exploração livre do território norte-americano.

Por essa perspectiva, é possível perceber que as Universidades foram berço de muitos movimentos estudantis de vanguarda. O ambiente acadêmico tornou-se um ponto de encontro desses jovens insatisfeitos com o sistema. Nesse contexto de rebeldia norte-americana, por exemplo, houve um fortalecimento da chamada *geração beat*, que surgiu em meados da década de 1950. Dentre os escritores e poetas dessa geração, o que mais se destacou foi Jack Kerouac. Seu livro *On the Road* (1957) descrevia com clareza o espírito *beat* da época, que representava o nomadismo e o despreendimento da “vida na estrada”. Eduardo Bueno (2012), tradutor desse romance no Brasil, afirma o seguinte a respeito da literatura de Keourac:

Kerouac empenhou-se em forjar uma nova prosódia, capturando a sonoridade das ruas, das planícies e das estradas dos EUA, disposto a libertar a literatura norte-americana de determinadas amarras acadêmicas e de um certo servilismo a fórmulas europeias (ou europeizantes)(BUENO, 2012, p. 10)

⁵ O *American Way of life* é uma expressão referente ao chamado estilo de vida norte-americano muito utilizada pela mídia durante o período da Guerra Fria para simbolizar um jeito americano de viver que incluía um forte nacionalismo e um estímulo ao consumismo sustentado pelo regime capitalista

Segundo Bueno (2012), a ideia de Keourac era a de construir um novo tipo de literatura que dialogasse mais com as ruas, com a realidade e com a cidade. Os *beatniks*, como eram conhecidos, teriam surgido a partir do encontro de amigos universitários que se reuniam para conversar e se divertir em festas regadas de diferentes drogas. Essa geração de intelectuais incluía os amigos Henri Cru, Jack Kerouac, Lucien Carr, Allen Ginsberg e William Burroughs. Eles buscavam, então, uma escrita mais verdadeira por meio da espontaneidade.

Segundo Dunck (2012), muitas obras da *geração beat* eram fruto de autobiografias. Os escritores relatavam suas vidas na estrada, suas experiências com sexo e com as drogas. Essa geração influenciou diretamente causas políticas e sociais como a revolução sexual e racial, a luta contra a censura, a criação do *rock n'roll*, a conscientização ecológica, a oposição às ditaduras e o respeito à livre opinião de todas as pessoas independentemente da classe ou origem.

Ainda sobre o pensamento de Kerouac, Dunck (2012) afirma:

Para Kerouac o termo *beat* passou a significar um sentimento que caracterizava todas as pessoas com as quais se identificava, ou seja, aquelas que tinham sido abatidas, vencidas e relegadas à margem da sociedade: os pobres, os drogados, os malucos, os esquisitos que circulavam em Nova York (...). A geração *beat*, por assim dizer, acreditava que essas pessoas eram seres reveladores e sagrados que agiam como verdadeiros santos, com uma espécie de missão superior. (DUNCK, 2012, p.50) .

O que ocorre, portanto, com o fortalecimento da *geração beat* é o engendramento de um novo olhar para a arte da literatura. De acordo com a atitude vanguardista dos poetas dessa geração, a relação entre arte e vida precisava ser conduzida de forma mais espontânea. Ao trazer as histórias pessoais e aquelas vividas nas ruas de maneira direta para o campo da arte, esses poetas reforçaram um movimento de apropriação estética dos elementos da vida pela literatura. Desta maneira, para os poetas da geração *beat*, um depoimento pessoal, ou uma carta poderiam ser materiais para a criação de uma história.

Assim como *On the Road* de Kerouac, o poema intitulado *Uivo*, de Irwin Allen Ginsberg (1984), também representou um marco da geração *beat* e retratou adequadamente o contexto da época. O texto tirou a poesia de um lugar inatingível e a levou para a rua. Segue um trecho:

Eu vi os expoentes da minha geração destruídos pela loucura, morrendo de fome, histéricos, nus, arrastando-se pelas ruas do bairro negro de madrugada em busca de uma dose violenta de qualquer coisa "hipsters" com cabeça de anjo ansiando pelo antigo contacto celestial com

o dínamo estrelado da maquinaria da noite, que pobres, esfarrapados e olheiras fundas, viajaram fumando sentados na sobrenatural escuridão dos miseráveis apartamentos sem água quente, flutuando sobre os tectos das cidades contemplando jazz. . . (GINSBERG, 1984, p.21)

A partir do poema é possível perceber que, embora pertencentes à classe média, havia nos *beatniks* um interesse de falar dos marginalizados como os ladrões, os drogados e as pessoas da rua. Se, por um lado, esses artistas eram de origem burguesa, por outro, sua inspiração estava localizada em tudo que ficava à margem do contexto burguês.

A geração *beat*, portanto, juntamente com um conjunto de manifestações que foram se desenhando no mundo pós-guerra, iniciou o movimento denominado contracultura. Tratava-se de um movimento questionador da cultura predominante e que representava um rompimento com os paradigmas comportamentais da época. A contracultura foi um movimento de cunho político, cultural e social que era representado, principalmente, pelos jovens e que ambientou o surgimento da criação coletiva no teatro e, conseqüentemente, do processo colaborativo. A respeito da contracultura, o professor Capellari (2007) afirma que:

O ano de 1960 inaugurou uma década que por razões de ordem econômica, política e, sobretudo, cultural, costuma ser caracterizada no imaginário ocidental como “anos rebeldes”. (CAPELLARI, 2007, p.2)

Assim, observa-se que o protagonismo da juventude estudantil na década de 1960 foi fundamental para a inauguração de novos pensamentos sobre o mundo. Foi essa juventude ativa, “rebelde” e de vanguarda que ajudou a movimentar a história política, cultural e social no ocidente. O jovem tornou-se um importante agente revolucionário na sociedade em crise uma vez que o sonho americano do *American Way of life* já não convencia parte da população norte-americana.

A juventude vanguardista criticava, entre outras coisas, a cultura de massa⁶ que se sobrepunha às culturas alternativas. A televisão, por exemplo, era alvo de críticas, embora tenha sido um dos veículos responsáveis pela difusão do movimento. A arte pop⁷ que se desenvolveu nos anos de 1950 e 1960, utilizou muitos elementos da cultura de massa para realizar obras bem-humoradas e críticas acerca do materialismo

⁶ Cultura de massa é tudo aquilo que tem como objetivo atingir a massa popular e é produzido a partir de um consenso (ideia, atitude, imagens e outros fenômenos). É disseminada pelos veículos de comunicação de massa, como a televisão, por exemplo.

⁷ A arte pop foi um movimento cultural das décadas de 50 e 60 inspirado no imaginário da sociedade de consumo e na cultura de massa. Os artistas utilizavam objetos de uso corrente que envolvessem a arte no contexto cotidiano.

vigente na sociedade. Artistas como Andy Warhol, Roy Lichtenstein e Robert Rauschenberg provocaram muito impacto na época. Assim, a cultura norte-americana era relida e criticada por esses artistas. Foi nesse período também que o cinema europeu conquistou notoriedade, principalmente a *nouvelle vague* do cinema francês.

Do ponto de vista dos movimentos sociais revolucionários que marcaram a contracultura norte-americana, destacam-se: o movimento pelos direitos civis dos negros, o movimento feminista, o movimento pela liberdade sexual e o movimento *hippie*. Ao analisar cada um desses movimentos percebe-se que grande parte dos conceitos por eles discutidos são utilizados, a partir daquele período, na transformação que ocorreu no olhar do artista para a obra de arte.

De acordo com artigo de Gelson Vanderlei Weschenfelder (2013), no contexto norte-americano, dentre a parcela da população que buscava visibilidade, destacavam-se os negros com suas lutas por direitos civis. Desde o período de escravidão nas colônias do Sul, nos séculos XVII e XVIII, que o sofrimento da população negra em virtude da segregação racial aumentou. Os brancos tinham direitos sociais garantidos que os negros não tinham. Em alguns estados americanos, por exemplo, crianças negras não tinham atendimento escolar e casamentos entre raças diferentes eram proibidos.

No entanto, aos poucos, os jovens negros que se formavam nas Universidades dirigidas por reitores negros foram ganhando o apoio dos jovens brancos mais liberais. Nomes como os de Martin Luther King e Malcolm X ganharam destaque na luta pela igualdade de direitos. É do ano de 1960 também a organização armada conhecida como *Os Panteras Negras*. Tratava-se de um grupo radical que lutava por igualdade, justiça e liberdade para a população negra. Outro movimento importante desse período foi o movimento *Black Power*, que representava o poder negro, a autoafirmação individual e de raça.

É importante destacar que a busca pela liberdade no movimento negro extrapolava a questão dos direitos civis. Afinal, a música de origem negra também era carregada de uma essência livre e marcada pelo improviso. Em grande parte, essa liberdade estética musical manifestada no *jazz*, por exemplo, tem origem na ancestralidade negra. A cultura tribal influenciou a musicalidade negra, que, por sua vez, influenciou a música mundial.

Para o jornalista Luís Carlos Maciel (1996), em *Geração em Transe*, a contracultura marca o nascimento de uma nova concepção de arte, família, sexo, casamento, liberdade e comunidade. Os movimentos sociais contraculturais promoveram uma reviravolta nas convicções pessoais, nas relações do homem consigo mesmo, com o outro e com a sua arte.

O movimento social feminista também ganhou força nesse período como um movimento que procurou redefinir o lugar da mulher na sociedade. Essa redefinição se fortaleceu com a entrada cada vez maior do público feminino nas Universidades e com a utilização, em larga escala, da pílula anticoncepcional. Cada vez mais as mulheres foram entrando no mercado de trabalho, conquistando autonomia e domínio sobre as próprias vidas. As relações de poder entre homens e mulheres passaram a ser questionadas. Entretanto, no Brasil de 1960, o movimento feminista teve dificuldade para se desenvolver devido à repressão imposta pela ditadura militar, que entendia o movimento como subversivo.

A busca por liberdade, nesse contexto de revoluções, disseminou e intensificou o uso de drogas psicodélicas como o LSD. O psicólogo Timothy Leary, estudioso da Universidade de Harvard, estimulava o uso dessa droga por entender que ela trazia benefícios ao usuário. Assim, buscava-se estabelecer uma nova relação do homem com o seu corpo, uma liberação dos sentidos, uma ampliação da percepção e uma valorização das emoções. A esse respeito, Maciel afirma:

O centro vital da contracultura era a experiência da expansão da consciência. Pode-se dizer, inclusive, que a mutação psicológica, em contraste com o aprendizado intelectual, foi o acontecimento central dos insólitos anos sessenta (. . .). Experimentaram-se, na oportunidade, ao vivo, novas dimensões da realidade. (MACIEL, 1996, p.273)

Ou seja, com a busca da expansão da consciência abriu-se espaço para a redescoberta do corpo. Assim, a contracultura deu origem a um universo místico que buscou libertar a alma e o corpo das convenções sociais. Sendo assim, observa-se que a própria utilização da pílula anticoncepcional pelas mulheres proporcionou um novo ponto de vista da sociedade sobre o corpo.

Embora tenham se iniciado nos Estados Unidos, os ideais de liberdade da contracultura influenciaram um processo de desconstrução de paradigmas culturais em outras partes do mundo. O comportamento padrão, em alguns casos, foi substituído pelo comportamento questionador e inventivo. No Brasil, devido à ditadura militar, esse processo de desconstrução foi mais lento.

Para Maciel (1996), os anos de 1960 foram marcados também pelo empoderamento da juventude estudantil no mundo. O ano de 1968, por exemplo, foi considerado o auge desse período. Na França, vários estudantes e intelectuais foram às ruas protestar influenciados por ideais de libertação individual dos sistemas políticos e sociais vigentes no país. O movimento estudantil ganhou força em várias partes do mundo e as pessoas saíram às ruas contestando os valores da sociedade, os sistemas de ensino e a cultura. A esse respeito Maciel afirma:

A história da cultura do Ocidente é marcada pela visão juvenil, seus momentos mais inovadores e radicais foram responsabilidade dos mais jovens, especialmente do século XIX para cá. Romantismo, surrealismo, dadaísmo etc., as principais vanguardas artísticas foram coisas de garoto. (MACIEL, 1996, p.270)

Assim sendo, observa-se que os jovens dessa geração adotavam uma postura de rompimento diante do comportamento padrão da sociedade. Eles recusavam o racionalismo e buscavam uma vida mais livre. Os jovens hippies⁸ norte-americanos, por exemplo, negavam o nacionalismo exagerado e pregavam uma vida mais comunitária e nômade com adoção de princípios religiosos como o budismo e o hinduísmo. Vários desses jovens se posicionavam contra a participação norte-americana na guerra do Vietnã e pregavam a filosofia da paz e do amor livre.

Com o movimento *hippie* nasceu uma postura mais coletiva e colaborativa. O individualismo do *American Way of life* foi questionado. Os *hippies* experimentaram a vida em comunidade e a conexão dos homens com a natureza. Desse modo, a vida comunitária adotada por essas pessoas ofereceu à sociedade uma outra possibilidade de organização. Por essa perspectiva, percebe-se que as relações de poder do mundo capitalista foram criticadas assim como a organização social excessivamente hierarquizada.

Na arte, segundo Maciel (1996), o movimento se expandiu entre as mais diversas camadas sociais. O sucesso do *rock and roll* prometia grandes mudanças de comportamento. Os principais representantes das vanguardas artísticas na música eram Elvis Presley, os Beatles, Bob Dylan, Jimi Hendrix e Janis Joplin. As letras das músicas dos artistas retratavam, na maioria das vezes, a realidade dos jovens e sua forma de se relacionar com as outras pessoas. Em 1969 o *Festival Woodstock*, que reuniu milhões de pessoas e os maiores representantes do *rock* daquele período, tornou-se um símbolo na história da música.

De acordo com o pesquisador Stewart Home (1999), em *Assalto à cultura*, outros movimentos de vanguarda artística e declaradamente opositores ao capitalismo desenfreado foram surgindo pelo mundo, como o Movimento Internacional Situacionista (Itália), *Fluxus* (Nova York), *Mail Art* (Nova York), *Punk Rock* (Nova York), *Cobra* (Paris) e o Neoísmo (França). Ambos os grupos adotavam uma postura de guerrilha estética, de anti-arte. Havia uma necessidade de minar os grandes ícones. Nesse sentido, percebe-se que esses coletivos tinham uma visão de arte aliada à visão política da arte. Home (1999) assim define o papel das vanguardas expressas nesses movimentos:

⁸ O movimento hippie surgiu nos Estados Unidos no ano de 1966 e era composto, em sua maioria, de jovens que tinham uma filosofia de culto à natureza, às drogas, à paz e ao amor. Pregavam o nomadismo e a vida em comunidade.

A tarefa da vanguarda é, então, continuar a existir como antes, proporcionando para aqueles que ainda estão presos a velhas formas de discurso um mito que irá desconstruir a si mesmo. O que ainda é particular poderá tornar-se geral, isto é, nós exigimos a construção social de uma nova “subjetividade” [...] Em vez de tentar “resolver” contradições, a “vanguarda” as coloca para “trabalhar” como o motor de mais uma “desordem” desconhecida. (HOME, 1999, p.188)

A partir do pensamento de Home, nota-se que os movimentos de vanguarda tinham como um dos seus principais objetivos provocar uma nova relação da sociedade com os seus conteúdos subjetivos. A quebra de paradigmas sucedia do desenvolvimento de novas percepções de si, do outro e do mundo. As relações entre as gerações sofreram mudanças assim como as relações interpessoais. Sendo assim, os movimentos de vanguarda criavam espaços para questionamentos de paradigmas, pois representavam uma vontade de mudança. A necessidade de transformação existente incomodava aqueles que viam no questionamento do *Status Quo*⁹ uma ameaça. A censura, então, fazia seu papel de procurar paralisar tudo o que representasse um abalo ao que estava posto.

No Brasil, os movimentos contraculturais podem ser facilmente percebidos na música com o Tropicalismo, que teve seu auge nos anos mais efervescentes desses movimentos, entre 1967 e 1969. O movimento inspirava-se nas ideias do *Manifesto Antropófago*¹⁰ de Oswald de Andrade, cujo trecho segue:

Só a ANTROPOFAGIA nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz. Tupi, or not tupi that is the question. Contra todas as catequeses. E contra a mãe dos Gracos. Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago. (ANDRADE, 1928, Ano I, n.I)

Para Maciel (1996), o tropicalismo representou uma forma brasileira de se posicionar esteticamente diante das influências estrangeiras. A ideia era promover um diálogo da cultura nacional como, por exemplo, do baião, da bossa nova e do samba com a cultura internacional que incluía a cultura pop e o *rock*. A liderança do movimento estava a cargo dos cantores Caetano Veloso e Gilberto Gil.

⁹ *Status Quo* é um termo em latim que se refere ao estado de fatos, situações e coisas, independente do momento. Trata-se de um termo neutro que pode ter sentido positivo ou negativo.

¹⁰ O Manifesto Antropófago ou Antropofágico foi um manifesto literário escrito por Oswald de Andrade, em 1928, que tinha por objetivo repensar a dependência cultural brasileira. Buscava promover o resgate da cultura primitiva (indígena e africana), bem como a assimilação de outras culturas como a cultura latina formada pela colonização europeia

Do mesmo modo como em outros movimentos vanguardistas, percebe-se que o movimento tropicalista também questionava as regras sociais, econômicas, políticas e artísticas vigentes até então. Foi um momento musical muito experimental. Na época, a utilização da guitarra elétrica foi um choque para a música popular brasileira (MPB), que acreditava ser o uso desse instrumento a representação do domínio da cultura norte-americana sobre a cultura brasileira. Um dos discos mais simbólicos do período foi *Panis et circencis* (1968). O grupo “Os Mutantes”, formado por Rita Lee e os irmãos Arnaldo e Sérgio Batista, também representava bem o estilo musical psicodélico da época. Existiram ainda, nesse período, os festivais da canção que funcionaram como vitrine para os artistas e para as canções. Embora transmitidos por veículos de massa, esses festivais eram divulgadores indiretos do tropicalismo.

No Brasil, de acordo com Maciel (1996), o cinema novo¹¹ liderado pelo cineasta Glauber Rocha, também marcou o período contracultural. A obra *Terra em Transe* (1967) era um clássico do movimento e fazia duras críticas à ditadura e às disputas de poder político. Maciel afirma o seguinte em relação à *Terra em Transe*:

A estilização de *Terra em transe* ocasionou uma revolução estética no cinema brasileiro. Não é um filme de base realista (...), o que chocou muitos espectadores, inclusive críticos, mas agradou aos artistas de modo geral, sempre em busca de uma liberdade maior de criação. (MACIEL, 1996, p.111)

Apesar de os anos de 1960 serem marcados pela ditadura, observa-se que houve uma produção cultural marcante, efervescente e ousada. Foi um período de revoluções internas nas formas já concebidas de produzir arte. No caso do cinema, Glauber Rocha foi considerado o grande destaque do processo revolucionário que estava em curso.

O nome tropicalismo, surgido nesse período contracultural, teria se originado a partir da obra intitulada *Tropicália* (1967) do artista plástico Hélio Oiticica. Ela era como uma espécie de mapa penetrável em que o artista trazia várias referências de lugares importantes para ele. Hélio Oiticica acreditava que a arte precisava passar por uma reformulação que a aproximasse da vida. Assim, sua obra proporcionou uma transformação espacial que subverteu a noção de quadro. Seus parangolés, criados a partir do contato do artista com a escola de samba Mangueira, em 1964, eram vestimentas coloridas que, ao serem experimentadas pelo participante, tornavam-se verdadeiros quadros em movimento. O artista chamava o espectador de participante, pois acreditava no envolvimento direto do público com o objeto de arte.

¹¹ Cinema novo foi um movimento brasileiro nascido em 1952 e inspirado no Neo-realismo italiano e na *Nouvelle Vague* francesa. Opunha-se tanto ao academicismo quanto às chanchadas buscando um cinema que refletisse o real contexto brasileiro.

Dessa maneira, é possível afirmar que obra de Hélio Oiticica trouxe uma importante reflexão no que se refere à relação do espectador com a obra de arte. Oiticica propôs uma participação mais direta do espectador. Nesse sentido, observa-se que sua obra proporcionou uma revolução na forma de comunicação com a plateia. Para ele, não havia sentido distanciar o público do discurso artístico uma vez que esse público também ajudava a construir o discurso.

Segundo Capellari (2007), um dos meios de propagação do universo contracultural no Brasil foi o jornal *O Pasquim*. Fundado em 1969, no Rio de Janeiro, ele foi um dos principais meios de comunicação que faziam oposição ao regime militar. Os jornalistas criticavam a ditadura militar por meio de charges bem-humoradas. Dentre os colaboradores do jornal, destacava-se o jornalista Luís Carlos Maciel, que era considerado o “guru” da contracultura brasileira. Ele foi responsável por uma intensa divulgação do movimento no Brasil por meio de sua coluna *underground*, que abordava, entre outras coisas, as artes e a cultura afro-brasileira.

A partir dos estudos de Capellari (2007), é possível perceber ainda que a contracultura, além de representar os anos de 1960, também pode ser entendida como um movimento que acontece de tempos em tempos. Ou seja, se, por um lado, a contracultura pode ser compreendida como um movimento datado, por outro, ela pode ser percebida como um movimento que aflora toda vez em que há um conjunto de manifestações que vão de encontro à cultura vigente.

De acordo com o documentário *Zé Celso: Tupy or not Tupy* de Uesato (2015), tanto o trabalho de Hélio Oiticica como o do jornalista Luís Carlos Maciel e do cineasta Glauber Rocha influenciaram profundamente a obra do ator e diretor que mais marcou a contracultura teatral brasileira: Zé Celso Martinez Corrêa.

2.2 O Rei da Vela e a contracultura no teatro brasileiro de 1960

Contra qualquer pessoa! Qualquer guerra. Externa ou interna. É preciso dar emprego aos desocupados. Distrair o povo. E trocar café pelos armamentos que estão sobrando lá fora. As sobras da corrida armamentista. Você não vê logo? Ou então contra a Rússia! A Rússia está aporrinhando o mundo!

Abelardo I¹²

A contracultura no teatro brasileiro despontou em grupos, encenadores e dramaturgos que, por meio da linguagem teatral, manifestaram suas inquietudes sociais e estéticas. A produção com o viés engajado da época dialogava com questões do país

¹² Abelardo I é um personagem da peça *O Rei da Vela* de Oswald de Andrade que representa o homem de negócios capitalista.

como, por exemplo, o regime ditatorial e as desigualdades sociais. A efervescência dos movimentos contraculturais pelo mundo influenciaram artistas brasileiros que também ansiavam por liberdade de expressão. Desse modo, tais movimentos promoveram revoluções temáticas e estéticas que estimularam a construção de um teatro brasileiro mais experimental e político.

Tratou-se, portanto, do surgimento de um teatro engajado que estava preocupado com os problemas políticos e sociais do Brasil. O teatro de Arena (São Paulo), o Oficina (São Paulo), os Centros Populares de Cultura (CPCs) e o Opinião (Rio de Janeiro) fortaleceram um movimento de contestações políticas, sociais e culturais por meio do teatro. Autores como Augusto Boal, João das Neves, Gianfrancesco Guarnieri, Plínio Marcos, Paulo Pontes e Chico Buarque destacaram-se, na época, pela produção de textos críticos em relação à realidade do país.

De acordo com a pesquisadora Kátia Rodrigues Paranhos (2011), no artigo *Arte e experimentação social*, entre as montagens de destaque do período do teatro engajado estão: *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri (1958); o musical *Opinião*, dirigido por Augusto Boal (1964); o *Rei da Vela*, de Oswald de Andrade, encenada pelo grupo *Oficina e Roda Viva*, de Chico Buarque (1968). Esta pesquisa destaca em seu texto que o engajamento político e social das encenações desse período tinha origem em uma importante influência do pensamento do dramaturgo Bertolt Brecht¹³ nos grupos. Paranhos aponta um trecho de uma entrevista com João das Neves, do CPC, na qual ele fala sobre a influência de Brecht no trabalho realizado pelo grupo:

A revelação de Brecht para nós, as discussões sobre Brecht naqueles momentos, foram extremamente ricas porque nos revelaram que o teatro político tinha outros caminhos que não apenas o “agit-prop”, que não apenas a agitação e propaganda. Brecht nos mostrou que o teatro, não excluía a possibilidade do aprofundamento quer nos sentimentos, quer no mecanismo da existência do homem em sociedade (...) (PARANHOS, 2011, p.375)

Assim, nota-se que o teatro brasileiro engajado dos anos de 1960 foi marcado pelo viés da crítica à realidade. Se, por um lado, o *agit prop* russo foi utilizado como disseminador de doutrinas que traziam conceitos prontos para a plateia, por outro, o teatro de influência brechtiniana, de 1960, estimulou a plateia a desenvolver um pensamento próprio sobre as questões do país.

¹³ Bertolt Brecht foi um importante encenador e dramaturgo alemão do século XX. Utilizava-se do chamado teatro épico. Para Brecht, o teatro era uma forma de mudar o mundo. A encenação tinha uma importância enorme para este artista, que queria que o público percebesse o drama de forma distanciada e crítica. Os atores podiam sair dos personagens e dialogar com a plateia deixando bem claro para o público que se tratava de teatro.

De acordo com o documentário *Tupy or not tupy* (2015), o grupo paulista Teatro Oficina foi o que mais se destacou no teatro contracultural brasileiro. José Celso Martinez Corrêa fundou esse grupo em 1958. Na época, Zé Celso era aluno do curso de direito juntamente com Renato Borghi, que se tornaria seu parceiro de grupo. As primeiras peças do Oficina foram realizadas ainda no âmbito da faculdade. São elas: *Vento forte para papagaio subir* (1958), escrita por Zé Celso e *A ponte* (1958), de Carlos Queiroz Telles. *Vento forte para papagaio subir* apresentava uma visão crítica acerca do país, pois dialogava com as inquietações da juventude daquele tempo e questionava os valores da classe média brasileira. Entre as montagens da década de 60 que vieram em seguida estão: *A Incubadeira* (1959) de Luigi Pirandello; *As Moscas* (1959) e *A Engrenagem* (1960), de Jean Paul Sartre; *Fogo Frio* (1960) de Benedito Ruy Barbosa; *José, do Parto à Sepultura* (1961), de Augusto Boal; *A Vida Impressa em Dólar* (1961), de Clifford Odets; *Todo Anjo é terrível* (1962) de Ketti Frings; *Quatro num Quarto* (1962), de V. Katáiev; *Um Bonde Chamado Desejo* (1962), de Tennessee Williams; *Pequenos Burgueses* (1963), de Máximo Gorki; *Andorra* (1964) de Max Frisch; *Toda Donzela Tem um Pai que é uma Fera* (1965), de Glaucio Gil; *Os Inimigos* (1966), de Máximo Gorki; *O Rei da Vela* (1967), de Oswald de Andrade; *Roda Viva* (1968), de Chico Buarque; *Galileu Galilei* e *Na Selva da Cidades* (1969), de Bertolt Brecht.

A importância do grupo Oficina para o período de efervescência contracultural no Brasil estava, entre outras coisas, na sua postura experimental e ousada diante da realidade do momento. Apesar da sua atitude engajada, o Teatro Oficina criou mecanismos de sobrevivência e profissionalização mais tradicionais. Ou seja, embora o grupo tivesse um posicionamento crítico e um desejo de montar peças de cunho político-social e experimental ele também procurou enquadrar-se em um teatro mais tradicional que garantisse a sua sustentabilidade. Para isso, realizou uma parceria com Eugênio Kusnet¹⁴ que, além de contribuir como ator, propiciou uma ampla formação Stanislavskiana¹⁵ ao grupo a partir da peça *A Vida Impressa em Dólar* (1961).

Segundo o pesquisador Ney Luiz Piacentini (2011), em *Eugênio Kusnet: Do ator ao professor*, os ensinamentos de Stanislavski chegaram ao Brasil de maneira esparsa. Alguns artistas de teatro que vieram do exterior e tiveram acesso ao encenador russo também contribuíram para a difusão das ideias de Stanislavski no Brasil. No entanto, foi Kusnet que ficou conhecido como o pedagogo teatral que contribuiu diretamente para a difusão do método Stanislavskiano no Brasil. Em seu livro *Ator e Método*, Kusnet

¹⁴ Eugênio Kusnet foi um ator russo radicado no Brasil, que trabalhou também como diretor e professor de teatro formando muitos atores brasileiros da década de 60 e 70 influenciado, principalmente, por Stanislavski.

¹⁵ *Stanislavskiana* refere-se a Constantin Stanislavski, um grande ator, diretor e escritor russo que se destacou entre os séculos XIX e XX. O artista criou o sistema Stanislavski amplamente utilizado por atores do mundo inteiro.

(1987), elegeu os elementos do método de Stanislavski considerados mais importantes e que poderiam ser adaptados a qualquer tipo de trabalho teatral. Kusnet, no Brasil, contribuiu não só como ator, mas também como professor de teatro.

De acordo com o documentário *O século de Stanislavski- Os construtores de utopia*, de Hecombe (2013), a codificação do trabalho de grandes atores transformada em método por Constantin Stanislavski, no início do século XX, tornou-se referência no mundo inteiro. O diretor russo sistematizou elementos sobre o fazer teatral que modificaram o *status* do ator e, conseqüentemente, a dinâmica dos ensaios. Esse fato possibilitou a obtenção de material para formação de atores iniciantes em várias partes do mundo. Assim, o grupo Oficina vislumbrou, na figura de Eugênio Kusnet, uma oportunidade de ter acesso ao trabalho do encenador russo e, com isso, melhorar a sua prática.

Eugênio Kusnet aponta em seu livro *Ator e Método* (1987) que, para Stanislavski, um dos principais elementos do teatro era o ator. Para ele, o homem, ao contrário dos meios materiais da encenação, teria possibilidades ilimitadas. Além desse conceito, o encenador russo foi o precursor no que se refere ao teatro de pesquisa. Stanislavski aumentou o número de ensaios nos processos criativos de sua companhia. Assim, ele enfatizou a importância de debruçar-se por algum tempo à pesquisa das personagens, do texto, da cenografia, do figurino e de todos os elementos que compunham o espetáculo.

O método de Stanislavski trouxe ao ator do século XX a oportunidade de dominar física e emocionalmente o seu fazer a fim de transformar o seu trabalho de maneira mais consciente e técnica. Sendo assim, o reposicionamento da figura do ator dentro dos processos criativos iniciado pelo encenador Stanislavski foi um marco que abriu espaço para uma série de discussões acerca das relações entre os diversos criadores dentro de um espetáculo e de como esses criadores constroem um discurso. Eugênio Kusnet aponta que, antes da chegada das ideias de Stanislavski, os atores brasileiros não estavam preocupados em internalizar o discurso do personagem ou da peça. A oralidade era muito utilizada, no entanto, não havia uma preocupação com o preenchimento da forma.

Dessa forma, observa-se que ideias de Stanislavski exerceram uma grande influência no teatro brasileiro. Uma das principais contribuições de Kusnet como professor para o Teatro Oficina ocorreu na peça *Pequenos Burgueses*, de Gorki, que estreou em 1963. Foi um dos espetáculos que mais deu visibilidade e sustentabilidade ao grupo. O elenco incluía, entre outros grandes atores, Fernando Peixoto e Ítala Nandi. A respeito das fases estéticas do grupo Oficina e da parceria com Eugênio Kusnet, o pesquisador Piacentini (2011) revela que:

(...) Os *Pequenos Burgueses* se enquadra em um ciclo anterior à sua opção tropicalista. A encenação sintonizada com a dramaturgia, ressaltou seu sentido realista e sua filiação às ideias e à metodologia proposta pelo encenador russo C. Stanislavski -em boa parte atribuída à presença de Eugênio Kusnet no elenco e na preparação dos atores. (PIACENTINI, 2011, p. 38)

O que ocorreu, então, no grupo Oficina foi uma alternância entre espetáculos de caráter mais tradicionais e espetáculos mais experimentais. A montagem de *Pequenos Burgueses* (1963), por exemplo, rendeu ao Oficina casa lotada na maioria das sessões e foi o grande sucesso de Kusnet no Brasil. Era a peça que auxiliava o grupo nos momentos de falta de recursos e reconhecimento.

Com a ditadura militar, no entanto, o grupo Oficina ficou muito fragilizado. Alguns integrantes como Zé Celso, por exemplo, tiveram que desaparecer por uns tempos, pois eram considerados subversivos. A peça *Pequenos Burgueses* teve que sair de circulação durante esse período. Para não sair completamente do circuito, o Oficina montou, então, a comédia *Toda donzela tem um pai que é uma fera*, de Gláucio Gil (1964). Mais à frente, o grupo consegue voltar com *Pequenos Burgueses* (1965), porém, sem utilizar na encenação o hino da internacional Socialista, que foi proibido pela censura.

Desse modo, observa-se que o período da ditadura militar significou para o Oficina, assim como para outros grupos, um período de muitas incertezas. Contudo, o regime autoritário e a censura não conseguiram calar os artistas. Se por um lado, o regime abafava as iniciativas artísticas mais críticas, por outro, a censura acabava instigando a vontade dos artistas mais engajados em protestar contra o sistema.

Apesar das insistentes investidas da censura, no ano de 1967, o Oficina realizou uma montagem que foi simbólica para o grupo e para o teatro brasileiro: *O Rei da Vela*. A peça foi escrita por Oswald de Andrade em 1933, mas, até então, não tinha sido montada. O jornalista Luís Carlos Maciel foi quem apresentou a obra ao grupo. Na época, o jornalista realizou um laboratório sobre o gesto social do brasileiro com o Oficina. Esse fato fortaleceu no grupo o desejo de montar algo bem brasileiro diferente da fase anterior, que possuía várias montagens de autores estrangeiros.

A montagem de *O Rei da Vela*, no final da década de 1960, deu notoriedade ao grupo. Artistas como Caetano Veloso foram assistir à estreia e ficaram muito impactados. A literatura da peça era diferente, não linear e bem à parte do que o Oficina vinha fazendo até então. O espetáculo impactou, entre outras coisas, pelo tema e pela mistura de linguagens que incluía o circo, o teatro de revista e a ópera. Os atores faziam depoimentos para a plateia, o que na época não era tão comum. A repercussão do espetáculo levou o *Rei da Vela* para fora do país, e isso permitiu ao grupo entrar em

contato com as manifestações estudantis de 1968, em Paris. A pesquisadora Bruna Della Torre de Carvalho Lima (2012), em *Desventuras da subversão*, afirma o seguinte sobre a peça de Oswald de Andrade:

A peça faz parte desse momento de engajamento, mas não deixa de apresentar um dos principais traços do Oswald de Andrade modernista: o humor. Os personagens têm, no drama, uma forma caricatural na qual se observa a ausência de qualquer esfericidade ou profundidade psicológica. Nessa rotação tipológica, na qual a caricatura opera em vários níveis – psicológico, político, econômico, os personagens apresentam “perversões sexuais”. Oswald de Andrade busca destacar a decadência da sociedade burguesa e aristocrática através de personagens que trazem, já no nome, suas “taras”. (LIMA, 2012/2013, p.4)

Para Lima, *O Rei da Vela* realizou suas críticas às questões do país pelo viés do humor e da caricatura, ao contrário da maioria das peças engajadas de 1960 que apresentavam nas montagens um tom mais realista. Assim, as razões que destacaram essa montagem das demais são: a crítica social pela comicidade e caricatura, a profusão de linguagens (circo, teatro de revista e ópera) e a aproximação mais consciente do ator com a plateia.

Até a montagem de *Pequenos Burgueses* (1963), o grupo estava muito alinhado às ideias de interpretação internalizada de Stanislavski descritas pelo método do encenador russo e difundidas no Brasil principalmente por Eugênio Kusnet. Observa-se, no entanto, que o *Rei da Vela* iniciou no Brasil um movimento de desconstrução da linguagem teatral tradicional. A profusão de linguagens propostas pelo próprio texto e a maneira como este foi encenado pelo Teatro Oficina inauguraram novas possibilidades de encenação teatral.

Com o passar do tempo, as ideias brechtinianas de contato mais direto com público foram ficando cada vez mais presentes nas encenações do Oficina. Entre as montagens polêmicas de textos de Bertholt Brecht pelo Teatro Oficina estão: *Galilei Galilei* (1968) e *Na selva das cidades* (1969). Em relação ao processo de transformação do Oficina, Maciel (1996) afirma que:

O Oficina veio buscar seu caminho em meio a esse contexto. Surgiu como uma companhia parecida com o Arena, com tendências esquerdistas, mas evoluiu no sentido de desenvolver um outro lado, mais inovador: apresentava tendências esteticistas, de preocupação com a forma teatral – e não apenas com o conteúdo (como o Arena fazia). (...) Havia no Oficina uma vocação para a pesquisa, o experimental, o audacioso. E havia, o que é decisivo, vontade e energia para realizar essa vocação. (MACIEL, 1996, p.152)

Evidencia-se, assim, a vocação do Teatro Oficina como um dos desbravadores da encenação no teatro brasileiro. Mesmo com os percalços da ditadura, o grupo ousou

experimentar diferentes temáticas e diferentes formas de se abordar essas temáticas. Como Maciel afirma, o Teatro Oficina foi o precursor de inovações temáticas e estéticas no teatro brasileiro.

Por outro lado, a pesquisadora Rosângela Patriota (2012), em *História e historiografia do Teatro Brasileiro da década de 1970*, afirma que também existia no Brasil desse período a produção de um teatro mais massificado. A esse respeito, Rosângela afirma:

Mas, há que ressaltar o seguinte: a cena teatral brasileira da década de 1960 acolheu também espetáculos patrocinados por empresários. Nesse sentido, a comédia de costumes e o drama psicológico frequentaram os palcos juntamente com os debates e as tensões dos espetáculos engajados política e socialmente. (PATRIOTA, 2012, p.79)

Diante do exposto, percebe-se que o engajamento político artístico não era generalizado. Como Patriota afirma, embora a década de 1960 tenha representado um momento de luta pela liberdade e experimentalismo, nem todo espetáculo daquele período tinha um cunho contestador. Conviviam, portanto, concomitantemente, no Brasil, grupos engajados politicamente e esteticamente e grupos de caráter mais comercial. O que ocorre, no entanto, é que essa fase efervescente do teatro contracultural brasileiro marcou um período de mudanças significativas no interior dos grupos teatrais e, conseqüentemente, nos resultados estéticos que viriam a seguir no teatro brasileiro.

2.3 Criação coletiva: percurso histórico

O clima transformador instaurado pelos movimentos contraculturais da década de 1960 provocaram significativas alterações na maneira de pensar das pessoas. A mudança de pensamento promoveu um desejo de livre expressão social, política e artística. No campo das artes em geral, nota-se que esse foi um período de muita contestação e experimentação. Novas formas de se fazer teatro foram surgindo a partir das experiências de grupos nacionais e internacionais que buscavam estabelecer novas formas de relação entre seus integrantes e diferentes formas de condução da criação artística.

Assim, em meados da década de 1960, surgiu uma forma de criação teatral denominada criação coletiva. O pesquisador Antônio Araújo (2008), em *A encenação no coletivo*, afirma o seguinte sobre a origem da criação coletiva e a sua relação com a contracultura:

Muitas são as razões levantadas para o surgimento da criação coletiva. Tanto os elementos conjunturais da época – marcada pela contracultura, pelo movimento *hippie* e seu projeto comunitário, pelo ativismo político

e libertário acentuado – quanto às necessidades especificamente teatrais – falta de uma dramaturgia que se moldasse perfeitamente às inquietudes sociais, temáticas e estéticas dos grupos de teatro de então, ou ainda, a busca de uma relação mais participativa com o público. (ARAÚJO, 2008, p.28)

Ao analisar a relação da contracultura com o surgimento da criação coletiva, observa-se que existem vários elementos que são comuns à maioria dos movimentos contraculturais, independente da sua natureza, a saber, a busca pela igualdade de direitos e pela liberdade, a adoção do coletivismo como filosofia de vida e de trabalho, a diminuição das relações de poder hierarquicamente rígidas, o experimentalismo e a aproximação entre arte e vida. Sendo assim, percebe-se que as ‘necessidades de mudança propriamente teatrais’, citadas por Araújo, surgiram a partir das necessidades políticas, sociais e culturais daquele contexto. Havia um anseio por liberdade estética e organizacional dentro de alguns grupos naquele período.

Segundo o pesquisador Antônio Araújo (2008), a criação coletiva foi uma forma encontrada pelos grupos para ampliar o conceito de divisão do trabalho. Buscavam-se a eliminação das hierarquias entre os colaboradores envolvidos e a não submissão dos integrantes do grupo à figura de um diretor ou dramaturgo específico. Não havia um responsável por determinada área da criação cênica. Todos tinham igual espaço propositivo e podiam opinar sobre a direção, a atuação, a criação de figurino, a dramaturgia. Enfim, podiam criar o espetáculo sem a ajuda de um representante de cada área que respondesse por determinado elemento da encenação.

No que se refere à criação propriamente dita, observa-se que a improvisação ganhou força e tornou-se um dos procedimentos mais utilizados para a criação do texto e da cena. Em relação ao papel da improvisação coletiva, a pesquisadora Sandra Chacra (2005), em *Natureza e sentido da improvisação teatral*, afirma:

Na improvisação coletiva, o ator não tem uma personagem de base literária nem tampouco um tipo para representar. O jogo entre o “ser eu” e o “ser outro” se torna secundário, para dar primazia ao jogo do “sermos nós”, que ocorre no momento do espetáculo (. . .). Há diluição da máscara. Entretanto, o fenômeno do “estado de desdobramento” se manterá, pois sempre que as pessoas estiverem inseridas dentro de qualquer moldura teatral experimentarão o sentimento de dualidade.(CHACRA, 2005, p.80)

Por essa perspectiva, percebe-se que o texto dramático deixou de ser um dos elementos iniciais do processo, assim como o diretor deixou de ser uma figura centralizadora. A autoria do trabalho passou a ser compartilhada por todos. Isso fez com que o ator conquistasse um espaço enorme dentro do processo criativo ao criar e recriar cenas a partir de improvisações sobre temas definidos pelo coletivo. O que

ocorreu, portanto, foi uma reestruturação na forma de criar o espetáculo. Da mesma maneira, essa reestruturação também ocorreu na forma de comunicar o espetáculo com a plateia.

Antônio Araújo, diretor do Teatro da Vertigem, afirma o seguinte sobre a relação da obra com o público na criação coletiva:

Na busca de uma nova relação com a plateia – na perspectiva de uma “estética participativa” – procurou-se subverter a experiência de passividade por parte dos espectadores, de forma a que não se acomodassem enquanto convidados distantes da cena, mas que assumissem um papel mais ativo, crítico e integrado. No limite, almejou-se que o projeto artístico viesse a se configurar como uma criação de todos, rompendo-se a barreira entre artistas e público. (ARAÚJO, 2008, p. 29)

Nesse sentido, a plateia tornou-se mais um colaborador dentro do processo. O público passou a ser uma referência e um elemento estético capaz de interferir no andamento da encenação, que poderia ser mudada de uma apresentação para outra. A obra, portanto, tornou-se um espaço de diálogo constante.

Entre os coletivos estrangeiros de destaque da época que pautavam suas criações de maneira coletiva estão: *La Mama Experimental Theatre Club* (1961), fundado por Ellen Stewart; movimento alternativo inaugurado pelo *Off-Off Broadway*; os norte-americanos *Bread and Puppet Theatre* (1962), de Peter Schumann; *Performance Group* (1962), fundado por Richard Schechner; os colombianos Teatro Experimental de Cali (1962), idealizado por Enrique Buenaventura; *Open Theatre* (1963), de Joseph Chaikin; *La Candelaria* (1966), de Santiago Garcia; o francês *Theatre du Soleil* (1969), de Ariane Mnouchkine; o peruano *Yuyachkani* (1971), fundado por Miguel Rubio e Teresa Ralli; e, posteriormente, o catalão *La Fura dels Baus* (1979).

A companhia norte americana *Living Theatre* e a francesa *Theatre du Soleil* foram as pioneiras em realizar trabalhos pautados na criação coletiva. O Living nasceu em 1947, em Nova York, e sua forma de trabalho teve como referência o encenador e teórico alemão Erwin Piscator (1893-1966). A pesquisadora Odete Aslan (2010) comenta o seguinte sobre o trabalho de Piscator:

No teatro de Piscator. O encenador não serve o autor, é o servidor e o apresentador de seu tempo. A obra não resulta de uma preocupação individual, mas deve ajudar a fazer compreender o mundo. (...) Em um dispositivo não figurativo, porém despojado e funcional. Piscator propõe um teatro-documento não ilusionista, em que atores e espectadores são levados em conta. (ASLAN, 2010, p. 159)

Dessa maneira, ao ser influenciado por Piscator, o Living pautou seu trabalho de maneira mais coletiva e livre. Assim, todos os colaboradores envolvidos no pro-

cesso passaram a ter igual espaço propositivo na condução do trabalho artístico. De acordo com Maciel (1996), o grupo *Living Theatre* (Nova York) foi um dos maiores representantes da contracultura teatral internacional. A esse respeito Maciel assegura:

O elemento especificamente contracultural do *Living Theater* não era, entretanto, o trabalho que desenvolviam. O interessante é que a relação entre os membros do grupo não se estabelecia somente a nível profissional: ser do *Living* era viver com o *Living*. Todos do grupo pertenciam a uma comunidade, uma espécie de tribo – e esta era uma das propostas básicas da contracultura: o agrupamento natural; o convívio das pessoas pelas afinidades espontâneas, segundo o saudável princípio anarquista; a substituição da vida familiar pela comunitária. O *Living Theater* era uma ocupação *full time*: nele, não havia divisão entre vida profissional e a particular. (MACIEL, 1996, p.180)

Assim sendo, percebe-se que o trabalho do Living ultrapassava a esfera do profissional. Os integrantes viviam como uma comunidade *hippie*. Nota-se, assim, que o princípio do coletivismo estava presente tanto na filosofia de vida quanto na filosofia de trabalho. Para Maciel (1996), os grupos que optaram pela criação coletiva buscavam uma forma de trabalhar que permitisse uma distribuição democrática de tarefas com o objetivo de formar um artista polivalente e capaz de exercer diferentes funções dentro do grupo.

No Brasil, a criação coletiva teve seu início em 1970, a partir de uma parceria do teatro Oficina com o grupo norte-americano *Living Theatre*. A convite de Zé Celso, a companhia se instalou no Brasil e começou a trabalhar junto com o grupo para a criação de um espetáculo. Desse encontro resultou o espetáculo *Gracias Señor* (1972) que é considerado um marco da criação coletiva no país.

A montagem tinha duração de oito horas, que eram divididas em dois dias consecutivos de apresentação. A pesquisa para o espetáculo foi feita durante uma grande viagem do grupo pelo Brasil. Embora tivesse estrutura, a peça não tinha um diretor específico. Dividia-se em sete partes, a saber: 1ª Parte — Confrontação; 2ª Parte — Aula de esquizofrenia; 3ª Parte — A divina comédia; 4ª Parte — A morte; 5ª Parte — Sonhos de ressurreição; 6ª Parte — lição de voltar a querer/Novo alfabeto; 7ª Parte — Te-ato.

De acordo com a pesquisadora Stela Regina Fischer (2003), em *Processo Colaborativo: Experiências de Companhias teatrais brasileiras nos anos 90*, a experiência de *Gracias Señor* (1972) promoveu mudanças importantes na organização e na estética do grupo Oficina. A partir desse espetáculo, o grupo passou a conduzir seus processos criativos de forma diferente da que vinha conduzindo até então. As mudanças organizacionais e estéticas foram tão marcantes naquele momento que fizeram com que alguns integrantes, que não se identificavam com a proposta, saíssem do grupo.

Uma das características mais marcantes da produção desse espetáculo era a falta de limites entre os atores e a plateia. Havia um bastão que circulava de mão em mão — tanto dos atores quanto da plateia — e que permitia a quem estivesse com ele improvisar. A ideia era que o público vivenciasse o mesmo processo que o grupo. Fischer (2003) afirma o seguinte sobre as mudanças ocorridas no grupo a partir dessa experiência:

A experiência promoveu uma revolução na organização interna do grupo bem como na estética dos trabalhos. Superou-se a divisão palco/plateia. Com a criação coletiva *Gracias Señor*, inicia-se a fase de radicalização da criatividade e interferência social do *Oficina*. Com duração de oito horas, o espetáculo era apresentado em duas sessões em dias consecutivos. O texto-roteiro do espetáculo foi elaborado coletivamente, a partir de colagens de diferentes fontes textuais, das improvisações dos atores e das evoluções espontâneas durante a apresentação. (FISCHER, 2003, p.12)

A radicalidade da proposta de *Gracias Señor* tanto marcou o grupo internamente quanto influenciou gerações que se seguiram. Apesar das conquistas que o espetáculo trouxe ao grupo, a saída de alguns integrantes como Renato Borghi fez com esse momento fosse considerado de crise dentro do *Oficina*. Nas primeiras apresentações o espetáculo foi impedido em todo território nacional pela Censura Federal.

Apesar dos problemas internos na realização de *Gracias Señor*, percebe-se que a criação coletiva ganhou espaço dentro do teatro brasileiro a partir dessa proposta. Esse espaço, no entanto, não era unânime. Havia aqueles que acreditavam na metodologia e os que a julgavam caótica e problemática. Assim, vários elementos eram apontados como problemáticos por aqueles que criticavam a metodologia.

Um dos problemas apontados era a fragilidade da dramaturgia. O texto ficava com um aspecto de colagem ao incorporar materiais tão diversos como depoimentos, diálogos e citações. Antônio Araújo, pesquisador do Processo Colaborativo, afirma o seguinte a respeito das críticas à criação coletiva:

Muitos dos seus detratores irão justamente criticar este aspecto episódico, fragmentário, de estrutura cumulativa e de justaposição — às vezes esquemática e superficial. Chega-se até mesmo, em função de uma suposta fragilidade dramática, a considerar a criação coletiva como “uma coisa de transição”, um “mal necessário”. Poder-se-ia, contudo, contra-argumentar, que um dos objetivos centrais deste “modo de feitura” é a realização de uma ação teatral, mais do que a produção de um a obra de grande valor literário. (ARAÚJO, 2008, p. 34)

Como afirma o pesquisador Antônio Araújo, a criação coletiva representou, acima de tudo, uma transformação no processo de criação artística. Seu mérito não está

estritamente vinculado ao resultado (espetáculo), mas sim às descobertas adquiridas enquanto processo. Dentre essas descobertas estão o estabelecimento de uma nova relação com a plateia, a autoria compartilhada, a eliminação de hierarquias entre os criadores e o fortalecimento do teatro de grupo e de pesquisa.

Apesar das críticas, vários espetáculos repercutiram positivamente no cenário artístico e muitas críticas que foram feitas, principalmente, em meados da década de 80, hoje são repensadas. Dentre os espetáculos de sucesso estão: *Paradise Now* (*Living Theatre*, 1968) e *Trate-me Leão* (1977), da companhia brasileira *Asdrúbal Trouxe o Trombone*. A respeito do *Paradise Now*, Maciel (1996) assevera que:

A fama do *Living Theater* correu mundo. O grupo viajou pela Europa, com uma peça símbolo da contracultura: *Paradise now*, que propunha exatamente a libertação da repressão através da busca do prazer no momento presente. Nenhum pensamento no futuro; o paraíso é agora. Faziam vários protestos durante o espetáculo: um deles era contra os passaportes, essa invenção moderna que restringe a liberdade individual de ir e vir; outro era contra a proibição do uso de drogas. (MACIEL, 1996, p.180)

Assim como *Paradise Now*, *Trate-me leão* foi considerada uma experiência de sucesso na criação coletiva. O texto tornou-se emblemático na dramaturgia brasileira ao utilizar um vocabulário que até então não era tão utilizado em cena aberta. A peça expressava os conflitos da geração da década de 70 que saía da adolescência. Os personagens eram jovens que sonhavam em sair de casa e ganhar o mundo.

Observa-se, então, que a criação coletiva dividiu opiniões. Se, por um lado, ela pareceu uma metodologia libertária, por outro, ela pareceu confusa. Nesse sentido, o período de transição da década de 70 para a da década de 90 foi marcado por fortes críticas à criação coletiva. O período de críticas, no Brasil, fez da década de 80 um momento de predomínio dos encenadores. O foco, então, que na década de 60 estava nos grupos, passa para a figura dos encenadores. De acordo com Fischer (2011), entre os nomes que mais se destacaram nessa fase, que contempla parte das décadas de 70 e 80, incluem-se Bia Lessa, Gabriel Vilela, Gerald Thomas, Ulysses Cruz, Moacyr Goes e Antonio Abujamra.

2.4 Processo Colaborativo: a mudança do *lócus* do discurso

O processo colaborativo começou a ser efetivamente empregado, no teatro, a partir de 1990. Sua origem reporta à criação coletiva que teve seu auge em 1970 e que, por suas vezes, foi influenciada pelos movimentos contraculturais de 1960. Desse modo, é possível afirmar que o seu surgimento se deve a uma série de mudanças de caráter social, ideológico e cultural que estavam ocorrendo no mundo ocidental a partir

de 1960 e que influenciaram os artistas cênicos. A dinâmica dos ensaios de diversos grupos teatrais foi sendo alterada na medida em que foram surgindo novos autores e novas experiências cênicas. Assim, a relação entre os elementos da linguagem cênica foram sofrendo mudanças e releituras ao longo dos anos que contribuíram para a maneira como o discurso foi se estruturando no processo colaborativo.

De acordo com Antônio Araújo (2008), uma das principais referências brasileiras no assunto, é possível entender o processo colaborativo como uma metodologia de criação teatral que tem como princípio fundamental a flexibilização das hierarquias entre os núcleos de criação de um espetáculo, como, por exemplo, entre a direção, a atuação, a cenografia e a dramaturgia. Dessa maneira, podemos compreender o processo colaborativo como uma forma de fazer teatro que possui uma dinâmica própria e que visa a uma horizontalidade na relação entre os seus colaboradores.

O pesquisador Antônio Araújo é a principal referência em processo colaborativo para esta dissertação de mestrado. Ele possui um amplo estudo acerca do desse tema, em grande parte, por sua experiência com essa metodologia no grupo Teatro da Vertigem. O autor possui artigos, livros e trabalhos acadêmicos a respeito do tema. Todavia, embora Araújo, em sua tese escrita em 2008, tenha analisado o processo colaborativo a partir de diferentes perspectivas, a opção nesta dissertação foi a de enfatizar os aspectos metodológicos do processo e sua possível aplicabilidade em sala de aula.

Sendo assim, o Teatro da Vertigem, do qual Araújo faz parte, também é uma importante referência de experiência para esse trabalho. O espetáculo do grupo chamado *O Paraíso Perdido* (1992)¹⁶, por exemplo, foi muito representativo no âmbito do processo colaborativo no Brasil. Assim, a partir dessa e de outras experiências do grupo é possível perceber como o processo colaborativo foi se desenvolvendo enquanto linguagem e discurso. Antônio Araújo assim delinea a importância de *Paraíso Perdido* para o grupo:

Pretendíamos garantir e estimular a participação de cada uma das pessoas do grupo, não apenas na criação material da obra, mas igualmente na reflexão crítica sobre as escolhas estéticas e os posicionamentos ideológicos. Além de artistas- pensadores, tanto dos caminhos metodológicos quanto do sentido geral do espetáculo. (ARAÚJO, 2002, p.102)

Segundo Araújo (2002), o espetáculo inaugurou uma fase de compartilhamento de lideranças e experimentações dentro do Vertigem. Assim, a encenação baseava-se

¹⁶ O espetáculo *Paraíso Perdido* foi realizado a partir da obra do intelectual londrino John Milton, que escreveu uma obra de mesmo nome em 1667.

em procedimentos pouco comuns como, por exemplo, a utilização de espaços sagrados da cidade. A peça foi apresentada na igreja Santa Efigênia, em São Paulo, o que gerou uma série de protestos por parte dos fiéis, que julgavam descabida essa iniciativa.

Em sua tese, *A encenação no coletivo*, escrita em 2008, Araújo assim delinea a dinâmica do processo colaborativo:

No caso do processo colaborativo, o que ocorre é uma contínua flutuação entre subordinação e coordenação, fruto de um dinamismo associado às funções e ao momento em que o trabalho se encontra. Por exemplo, a definição do projeto, dos colaboradores, das técnicas a serem experimentadas (treinamento físico e vocal, tipo de exercícios, etc.) é toda ela decidida ou endossada coletivamente não raro através de votação, em caso de impasse. Ou seja, essa etapa ocorre sob a égide da coordenação. Em outros momentos, como a distribuição dos papéis (a cargo do), por mais que ocorram debates e confrontos, o grupo acata a decisão de quem é o responsável por aquela função. (ARAÚJO, 2008, p.61)

De acordo com o pensamento de Araújo (2008), é possível perceber que a atuação dos agentes teatrais, como ator, diretor, dramaturgo, cenógrafo, iluminador, figurinista, diretor musical, entre outros, tem seus limites num estado de constante interferência, que oscila entre a coordenação e a subordinação. Normalmente, as funções de cada colaborador são definidas desde o início do processo. Assim, o estado de coordenador ou de subordinado dos agentes teatrais depende das necessidades momentâneas do trabalho. Ou seja, ora a coordenação está com o diretor, ora está com o dramaturgo, ora com os atores e assim por diante. Todavia, as decisões tomadas pelos agentes que estiverem coordenando uma determinada etapa do processo podem ser, ao longo do trabalho, revistas pelo grupo. A plateia, assim como preconizado pela criação coletiva, também participa do processo de criação da peça, uma vez que, após as apresentações, o espetáculo pode continuar sendo modificado dependendo da contribuição do público.

Por essa perspectiva, percebe-se que a dinâmica do processo colaborativo se assemelha à definição de criação pelo *Work in progress*, delineado por Renato Cohen (2006), que assim afirma:

A criação pelo *Work in progress* opera-se através de redes de *leitmotive*, da superposição de estruturas, de procedimentos gerativos, da hibridização de conteúdos, em que o processo, o risco, a permeação, o entremeio criador-obra, a iteratividade de construção e a possibilidade de incorporação de acontecimentos de percurso são ontologias da linguagem.(COHEN, 2006, p.1)

A dinâmica do processo colaborativo, portanto, é a de um trabalho interativo que está em constante reformulação. Sendo assim, o seu desenvolvimento depende

da interatividade de seus colaboradores, constituindo-se em um trabalho que precisa estar aberto ao risco e à incorporação de novas ideias. Toda a interatividade deste processo trabalha em prol do objetivo comum do grupo em relação ao espetáculo. Por suas vezes, esse objetivo, em muitos casos, é materializado por um tema eleito pelo coletivo.

Assim, o diálogo estético e verbal entre os diferentes colaboradores acerca do tema torna-se imprescindível para que o processo avance. Para isso, faz-se necessário desenvolver uma postura autônoma diante do trabalho. A flexibilização das hierarquias que ocorre no processo colaborativo oportuniza o desenvolvimento da autonomia e do diálogo perante o trabalho. Isso ocorre, principalmente, porque não há um colaborador que se coloque hierarquicamente superior aos outros. Ou seja, todos devem ter igual espaço propositivo diante do processo. Contudo, é importante ressaltar que diferentemente da criação coletiva, não há, no processo colaborativo, uma eliminação de hierarquia, mas sim, sua flexibilização.

Segundo Araújo (2008), o *collaborative work* (trabalho colaborativo) pauta já há alguns anos o trabalho de grupos estrangeiros e nacionais. Destacam-se os estrangeiros: O *Theatre des Bouffes du Nord*, dirigido por Peter Brook (França, 1974); *SITI Company*, dirigida por Anne Bogart (EUA, 1992); o grupo *Out of Joint*, dirigido por Max Stafford-Clark (Inglaterra, 1993). No Brasil, o grupo Teatro da Vertigem (São Paulo, 1992) e a Escola Livre de Teatro de Santo André (São Paulo, 1990) podem ser considerados como referências importantes na utilização desse tipo de processo. Dentro da Escola Livre de Teatro de Santo André, é possível destacar o trabalho de criadores e pensadores do processo colaborativo como Tiche Vianna, Cacá Carvalho, e Luís Alberto de Abreu. Outros grupos brasileiros de destaque são: *Ói Nós Aqui Traveiz* (Porto Alegre, 1978), o *Grupo Galpão* (Belo Horizonte, 1982), a *Cia dos Atores* (Rio de Janeiro, 1990), a *Companhia do Latão* (São Paulo, 1996), a *Bendita Trupe* (São Paulo, 2000), *A Cia. Luna Lunera* (Belo Horizonte, 2001), *Argonautas* (João Pessoa, 2001), *Grupo XIX* (São Paulo, 2001) e o *Teatro do Concreto* (Brasília, 2003).

Entre os autores estrangeiros que mais influenciaram a configuração do processo colaborativo estão os diretores Peter Brook¹⁷ e Jerzy Grotowski¹⁸. Brook, em seus livros *A porta aberta* (2002) e *Espaço Vazio* (2009), aborda elementos da linguagem teatral que alicerçam o processo colaborativo. O autor discute procedimentos da sala de ensaio que incluem a relação dialógica entre os colaboradores, bem como a relação de cada colaborador com o seu próprio fazer artístico. Aborda, ainda, o fenômeno teatral dando ênfase à relação do ator com o público e com o espaço. Brook afirma o

¹⁷ Peter Brook é um diretor de teatro e cinema britânico que revolucionou o teatro contemporâneo.

¹⁸ Jerzy Grotowski foi um diretor de teatro polaco importante para o século XX, principalmente, para o teatro experimental ou de vanguarda.

seguinte em relação ao trabalho do diretor:

O diretor de teatro tem de expor suas incertezas ao seu elenco, mas em compensação trabalha num meio que evolui à medida que reage: um escultor afirma que a escolha de material continuamente corrige a sua criação; material vivo dos atores é falar, sentir e explorar o tempo todo – ensaiar é um visível pensar-em-voz-alta. (BROOK, 1970, p.62)

Assim como o que é discutido por Brook, o que ocorre na dinâmica do processo colaborativo é a construção de um trabalho que avança na medida em que suas demandas são atendidas. Desse modo, a relação do diretor, com os outros colaboradores está baseada na escuta. Além de propor, compete também ao diretor deste tipo de metodologia observar atentamente o que está sendo produzido e quais as necessidades do trabalho naquele determinado momento. Trata-se, portanto, de uma atitude de provocação sensível de modo a permitir que o ator revele sua própria interpretação. Se no teatro ‘tradicional’¹⁹, o diretor detém em suas mãos o controle total da cena, no teatro colaborativo, o diretor, embora não perca a sua função, estimula os atores a encontrarem o seu próprio equilíbrio e a sua própria forma de interpretar.

2.5 Mudanças de discurso: do teatro tradicional ao teatro colaborativo

As mudanças ideológicas e estéticas promovidas pelo processo colaborativo surgiram a partir de um conjunto de transformações que foram ocorrendo ao longo dos anos no teatro ocidental. Tais mudanças tem origem, principalmente, no desejo de muitos grupos de modificar o *módus operandi* utilizado na criação de espetáculos e na gestão dos coletivos. Assim, ao longo da história do teatro, percebe-se que é na criação coletiva, que teve seu auge em 1970, que essa forma de funcionamento teatral dos grupos se modifica mais claramente. Todavia, observa-se que é no processo colaborativo que essas transformações se consolidam.

Para Jean-Jacques Roubine (1998), diferentemente do que se observa no processo colaborativo e na criação coletiva, o trabalho de encenação de vários grupos teatrais na primeira metade do século XX apoiava-se em um bom texto. Assim, o elemento central da peça era a dramaturgia, e o discurso do espetáculo nascia, principalmente, das ideias do autor em confluência com as ideias do diretor. Dessa forma, cabia aos atores e diretores executarem, com a maior precisão possível, as ideias do dramaturgo. Sendo assim, observa-se que centralidade do texto, por muito tempo, facilitou um processo de hierarquização na dinâmica dos ensaios que eram comandados pela figura do diretor. Dessa maneira, um dos grandes objetivos das encenações dessa primeira fase do século XX era apresentar ao público grandes autores e grandes textos.

¹⁹ O termo teatro tradicional mencionado neste trabalho refere-se a um modelo de teatro com hierarquias bem definidas entre os agentes teatrais no qual não há compartilhamento de lideranças.

Em relação a esse período, o ator Paulo Autran em *Sobre o trabalho do ator*, de Meiches e Fernandes (2007) , relata o seguinte:

Acho que a característica da minha carreira tem sido a de mostrar os bons textos do teatro brasileiro e do mundo, e textos que não têm sido levados por outros atores. São textos que merecem e precisam ser conhecidos. (AUTRAN 1984)

Em entrevista concedida à divisão de pesquisas do Centro Cultural São Paulo, o autor Paulo Autran relata que teve um momento na sua carreira no qual acreditava que o mais importante para ele, como ator, era levar bons textos ao público. Ele diz, ainda, que, em meados da década de 1950, quando se consolidou como ator no Teatro Brasileiro de Comédia, o tipo de teatro que fazia estava a serviço do texto e do diretor. Contudo, Autran relata que, em meados de 1960, ele viu a sua carreira ir tomando outros rumos. A esse respeito, ele diz:

Depois de *Liberdade, Liberdade*, em 1965, eu comecei a me preocupar com uma função maior, mais séria do teatro que é exatamente a sua função social. A partir daí, eu comecei a fazer textos com uma função muito mais nítida, muito determinada, os meus espetáculos eram quase discursos para a plateia, discursos inflamados. (. . .) Não me preocupava absolutamente em dar ao meu espetáculo um tom artístico exato, o que me interessava era contar aquela história com uma ênfase no seu aspecto social e político. (. . .) (AUTRAN,1984)

Ou seja, é possível perceber que o papel do ator foi ganhando diferentes contornos com o passar dos anos. Da mesma maneira, o trabalho do diretor também foi tomando novos rumos com o passar do tempo. Assim, a chamada fase de centralidade do texto foi seguida por uma fase de centralidade do encenador que passou a deixar cada vez mais clara nas encenações a sua posição acerca de determinada dramaturgia. Todavia, percebe-se que as fases em que predominam a centralidade do texto ou do encenador não são estanques, uma vez que a liberdade dos diretores nas encenações foi sendo construída a partir do diálogo com os textos. Gaston Baty, pesquisador do assunto, diz o seguinte sobre esse tema:

Um texto não pode dizer tudo. Ele vai até certo ponto, lá até onde pode ir qualquer palavra. Além desse ponto começa uma outra zona, zona de mistério, de silêncio, daquilo que se costuma designar como atmosfera, ambiente, clima, conforme queiram. Expressar isso é o trabalho do encenador. Representamos o texto todo, tudo aquilo que o texto pode expressar, mas queremos também entendê-lo para aquela margem que as palavras sozinhas não conseguem alcançar. (ROUBINE, 1998, p.63)

Por essa razão, percebe-se que tanto o trabalho do ator, quanto o do dramaturgo e o do diretor sofreram transformações ao longo dos anos e levaram a um redimensi-

onamento dessas figuras dentro do processo criativo. Todavia, nota-se que, mesmo após a drástica mudança de configuração de grupo proposta pela criação coletiva, há uma coexistência, no teatro contemporâneo, entre o teatro ‘tradicional’ e o teatro mais coletivo ou colaborativo.

2.6 O papel do ator no processo colaborativo e a sua relação com o texto, o espaço e o público

Em relação ao papel do ator no processo colaborativo percebe-se que a improvisação foi um dos elementos que mais ganharam destaque nessa nova configuração. Assim como na criação coletiva, é a improvisação que alimenta a maioria das cenas que são criadas. A ideia do tapete de improvisação²⁰ como um ambiente para o exercício do jogo simbólico, criada por Brook, foi especialmente aproveitada como procedimento para a criação de cenas e imagens em processo colaborativo.

De acordo com o dramaturgo Luís Alberto de Abreu (2004), em *Processo Colaborativo: Relatos e Reflexões*, é possível afirmar que uma das características deste processo de improvisação e de construção de espetáculos é a criação de cenas a partir de um tema gerador ou de um texto, que não necessariamente é um texto dramático como no teatro ‘tradicional’. Normalmente, o que ocorre é a eleição de um tema que trate de um assunto instigante para o coletivo. Todavia, este tema não está, obrigatoriamente, previsto na dramaturgia de textos conhecidos. Assim, a partir da escolha do tema pelo grupo, há um período de estudos teóricos e de campo seguido de discussões e *workshops*²¹, no qual entra o trabalho de improvisação citado anteriormente. A produção de cenas pelos atores inclui, em muitos casos, depoimentos pessoais²², que normalmente imprimem maior intimidade e apropriação do que está sendo dito.

Segundo a atriz Mirian Rinaldi (2006), em *O ator no processo colaborativo do Teatro da Vertigem*, a origem do depoimento pessoal autoral estaria no pensamento de Jerzy Grotowski²³. Para Grotowski, o mais importante no ator seria conseguir fazer

²⁰ O tapete de improvisação de Peter Brook é o lugar do jogo teatral. Um espaço vazio sob o qual o ator experimenta imagens, sensações, ações e emoções. Um local onde ele descobre a sua própria interpretação.

²¹ Segundo Mirian Rinaldi, *Workshop* é uma cena criada pelo ator em resposta a uma pergunta ou a um tema lançados em sala de ensaio. (RINALDI, 2006, p. 136)

²² Segundo Mirian Rinaldi, depoimento pessoal é, para o ator, uma qualidade de presença cênica, de expressão de uma visão particular ou de um posicionamento frente à determinada questão. O depoimento é uma qualidade de exposição de si próprio. (RINALDI, 2006, p.139)

²³ Jerzy Grotowski foi um diretor de teatro polaco importante para o século XX, principalmente, para o teatro experimental ou de vanguarda.

emergir de si a sua própria individualidade expressando-se com liberdade. Para isso, ele teria que se autodesnudar, ou seja, eliminar as barreiras do autorrevelamento. Seria uma espécie de desarmamento do ator que o aproximaria, cada vez mais, do seu lado existencial. Jean Jacques Roubine (1998), em *A linguagem da Encenação* teatral, ao falar sobre o autodesnudamento do ator na experiência de Grotowski, afirma o seguinte:

(...) o autodesnudamento do ator não deve ser um processo narcisista. Seu objetivo e sua função consistem em fazer ressoar alguma coisa na intimidade mais profunda do espectador, em atingi-lo num plano ao qual o teatro tradicional não tem acesso. Ora esse encontro para empregar mais uma vez a terminologia grotowskiana — não pode basear-se exclusivamente na experiência vital individual do ator. Por natureza, tal experiência é insuscetível de ser comunicada. É preciso chegar, portanto, à definição de um campo comum ao espectador e ao ator, de um espaço onde duas realidades existenciais possam encontrar-se. (ROUBINE, 1998, p.71)

Segundo Rinaldi, o autodesnudamento de Grotowski aproxima-se do conceito de depoimento pessoal, uma vez que utiliza as memórias e as histórias pessoais dos atores como matéria prima para a criação. O que ocorre, portanto, é a utilização de um sentimento ou de uma memória, que aparentemente poderiam ser vistos como individuais e intransferíveis, em um material de caráter universal e coletivo. Com isso, os subtextos do ator, no processo colaborativo, ganharam espaço e passaram a ser verbalizados. Neste caso, a autoria do trabalho deixou de ser exclusiva do dramaturgo, uma vez que todos os colaboradores deste tipo de metodologia propõem materiais cênicos e textuais.

Acerca do trabalho do ator no grupo *Teatro da Vertigem*, Rinaldi (2006) faz as seguintes considerações:

Do ponto de vista do ator do Vertigem, pode-se dizer que o workshop é a atividade que melhor potencializa as qualidades do depoimento artístico autoral. Pois cada palavra ou pergunta deve ser trazida para o campo pessoal do ator, e associada a algum fato de sua vida ou de sua experiência. Dessa maneira, um enunciado de caráter geral, como O Mal ou O Todo Poderoso, por exemplo, pode ser transferido para uma escala íntima e sintetizado a partir do ponto de vista individual. Há também casos em que o enunciado já é colocado de maneira pessoal, como acontece nas perguntas “o que é o apocalipse para você?” ou “o que você gostaria de dizer enquanto artista?”, que permearam a criação de Apocalipse 1,11.(RINALDI, 2006, p.137)

Por essa perspectiva, percebe-se que, com o processo colaborativo, houve uma revalorização do trabalho do ator, que já havia sido iniciada na criação coletiva.

Com isso, ocorreu uma reconfiguração do papel da liderança dentro deste tipo de processo, contrapondo-se aos paradigmas da centralidade do texto e do diretor vigentes, principalmente, na primeira metade do século XX. Contudo, na medida em que o ator ganhou mais autonomia para propor, também lhe foi exigido maior desapego. Afinal, tudo o que é criado em processo colaborativo pertence ao espetáculo e pode, a qualquer momento, ser modificado por outro ator ou mesmo descartado pelo diretor.

De acordo com Luís Alberto de Abreu (2004), no processo colaborativo, a estruturação textual de tudo o que é produzido pelos atores (cenas, imagens, etc) fica a cargo do dramaturgo, que acompanha periodicamente o processo de ensaio e assiste à produção de cenas provocadas, normalmente, pelo diálogo entre o tema, o ator e a direção. Assim, até a chegada do texto definitivo, o que ocorre é a produção de roteiros de trama larga, que recebem o nome de *canovaccio*, definido por Abreu da seguinte maneira:

Embora o *canovaccio* seja responsabilidade da dramaturgia ele não se constitui em mera “costura” das propostas do coletivo, nem uma visão particular do dramaturgo. É a resultante de todo o trabalho preparatório organizado em propostas de cenas. No *canovaccio* as improvisações, propostas de cena, imagens e conceitos do espetáculo, todo o trabalho anterior já aparece estruturado. O *canovaccio* contém, de forma embrionária, uma visão possível do espetáculo (ABREU, 2004, p.6)

Sendo assim, é possível afirmar que o *canovaccio* é um roteiro de ações do espetáculo que consiste em uma contribuição do dramaturgo a partir do que é observado em sala de ensaio. Trata-se, portanto, de uma estruturação cênica do material produzido que é experimentado na sala de ensaio e modificado a partir das novas criações. Por essa perspectiva, percebe-se que a dramaturgia do processo colaborativo é um exercício flexível de acompanhamento dos ensaios e de revisão do roteiro e do texto a partir das novas propostas que vão surgindo. É importante observar que, assim como ocorre com os outros colaboradores, também é garantido ao dramaturgo espaço para improvisar.

Na construção do *canovaccio*, por exemplo, toda ideia de cena precisa ser testada e somente uma cena melhor tem o poder de transformar a anterior e modificar o *canovaccio*. Ou seja, o que modifica o andamento de construção do espetáculo é a ação em si. Embora os grupos realizem debates acerca do que está sendo produzido, é a potencialidade do discurso da cena que vai definir o que permanece e o que é descartado. Outra característica que se observa na construção dramática em processo colaborativo é a multiplicidade de fontes como depoimentos, cenas e imagens que oferecem ao dramaturgo ricas possibilidades de criação do texto, podendo ousar em diferentes estilos.

De acordo com Abreu (2004), é comum durante os ensaios, ocorrerem conflitos principalmente com a chegada das primeiras propostas de textos. Isso ocorre porque a multiplicidade de vozes é muito grande. Assim, o diálogo se estabelece entre as mais diferentes vertentes como, por exemplo, entre a dramaturgia e a direção, entre os atores e a dramaturgia, entre a direção e a cenografia, e assim por diante. Em relação aos momentos de crise do processo, Abreu aponta que:

Dentro do processo colaborativo a interferência na criação alheia é um momento extremamente delicado, pois se na fase de confrontação de ideias o trabalho corre normalmente o mesmo pode não acontecer quando existe interferência no material criativo do companheiro. Talvez este seja o principal foco de tensão no processo colaborativo, porém, sem a liberdade dessa interferência o processo colaborativo não se estabelece. (ABREU, 2004, p.8)

O que ocorre, normalmente, é a contraposição entre as vontades individuais e as vontades coletivas. Todavia, percebe-se que é justamente no diálogo e no embate entre essas vontades que o trabalho se enriquece. Ou seja, o processo colaborativo tem natureza dialógica e é somente através da troca entre os pares que esse processo pode existir. No entanto, observa-se que nem sempre essa troca implica em conformidade entre os colaboradores. Às vezes, a troca vai gerar corte de cenas e embates estéticos e ideológicos. Apesar dos embates, o que se busca com esse tipo de processo é o amadurecimento das ideias, do ponto de vista do espetáculo e do coletivo, em contraposição ao ponto de vista individual.

Ou seja, o que é mais importante nesse caso é buscar a melhor escolha para a peça, e não para os colaboradores individualmente. Luís Alberto de Abreu diz o seguinte a respeito da chegada do texto como um momento de crise no processo:

O processo colaborativo é um processo de crise e a chegada do texto modifica novamente o processo propondo novos desafios. (...) Há muito e intenso trabalho a ser feito. Como coordenar e unificar o texto, interpretação dos atores, leitura cênica, material sonoro e musical, espaço e material cenográfico. A maior parte da carga fica sob a responsabilidade do diretor que solicita uma maior participação dos outros coordenadores envolvidos no processo. Uma das características do processo colaborativo é não haver áreas privativas de criação e é nesse sentido que o diretor solicita interferências em sua área (...) Há um sentimento de insegurança com relação ao resultado do espetáculo.(ABREU, 2004, p.8)

Assim, ocorre que, em muitos momentos, um ator vê uma cena criada por ele sendo cortada pela dramaturgia, ou mesmo vê um personagem ser desconstruído a partir da releitura de outra pessoa. Ou seja, as interferências na criação alheia são constantes. Mesmo após as primeiras apresentações, por exemplo, ocorre que o texto

ainda pode ser modificado. Dependendo da reação da plateia a uma determinada cena, falas podem ser criadas ou mesmo cortadas. Sendo assim, os elementos que surgem no momento da apresentação também são considerados materiais criativos passivos de manipulação pelos colaboradores.

Entre os elementos que se redefiniram com a logística do processo colaborativo encontra-se também a questão da espacialidade. Nesse sentido, o tapete de improvisação, formulado por Brook (2002), além de proporcionar um fortalecimento da improvisação do ator também redefiniu as possibilidades espaciais de ocorrência do fenômeno teatral. Ou seja, pela perspectiva de Brook, o teatro passou a ocorrer em qualquer lugar e não necessariamente em prédios fechados. No caso de experiências em processo colaborativo, por exemplo, é muito comum a exploração de espaços alternativos para as apresentações. Ou seja, os espaços das cidades também passaram a constituir locais de diálogo e criações de cenas.

Assim, com a redefinição do trabalho do ator e da espacialidade, a relação com o público também ganhou novos contornos. A respeito desse assunto, Brook (2002) argumenta:

O olhar do público é o primeiro elemento que nos ajuda. Quando sentimos esse escrutínio como uma expectativa autêntica, exigindo a todo momento que nada seja gratuito, que não haja desleixo e sim precisão, compreendemos finalmente que o público não tem uma função passiva. Não precisa intervir nem manifestar-se para participar: participa constantemente por meio de sua presença atenta. Esta presença deve ser encarada como um estimulante desafio, como um ímã diante do qual não é possível proceder “de qualquer jeito”. Em teatro, “de qualquer jeito” é o maior e mais sutil inimigo. (BROOK, 2002, p.13)

Dessa maneira, o que ocorreu no processo colaborativo com a percepção de um público não passivo foi uma transformação no âmbito da encenação. Há certo consenso que a aproximação da plateia com o público alterou, inclusive, a presença cênica do ator. Ainda em relação à plateia, é possível afirmar que o hábito da abertura do processo criativo ao público, antes mesmo da estreia, transformou a plateia em agente criativo colaborador desse tipo de processo.

Antônio Araújo (2008), então, a partir de sua experiência e pesquisa, assim delinea as forças fundamentais do processo colaborativo:

Atitude autoral e propositiva; Vontade e capacidade de cooperação; existência e potencialização de funções artísticas específicas, (...) ; Interesse em pesquisa e experimentação; Realização de pesquisa teórica e de campo; Prática baseada em improvisações e workshops; Construção cênica ancorada na tensão entre depoimento pessoal e depoimento coletivo; Ênfase no caráter processual, (...); Criação de

dramaturgia inédita; Encenação processual e aberta; Processo continuado de *feedback*; Perspectiva de compartilhamento pedagógico; Abertura do processo de ensaio a estagiários, convidados e público interessado; Interferência dos espectadores. (ARAÚJO, 2008, p.63)

Diante do exposto, é possível perceber que o processo colaborativo, devido a suas características intrínsecas, retomou algumas ideias já iniciadas na criação coletiva da década de 1970. Entre essas ideias estão o fortalecimento do teatro de grupo e de pesquisa, a busca pela horizontalidade na criação artística de um espetáculo, a revalorização do ator, colocando-o em pé de igualdade com o dramaturgo e o diretor, a valorização da obra em processo e a inserção do público como colaborador na elaboração da obra. No entanto, o processo colaborativo procurou preencher algumas lacunas deixadas pela criação coletiva. Ou seja, ele não extinguiu por completo as hierarquias, apenas as flexibilizou a fim de possibilitar uma experiência organizada de autoria compartilhada. Ao contrário da criação coletiva, os colaboradores passaram a assumir e a responder por determinadas funções desde o início do processo.

Enfim, toda a trajetória de consolidação do processo colaborativo é reflexo de experiências cênicas anteriores que transformaram a dinâmica das relações entre os criadores e a própria criação. Tais alterações transformaram a estética e o processo organizacional de grupos pelo mundo todo. Todavia, constata-se que o processo colaborativo não é a única forma de se fazer teatro, tampouco se coloca como uma forma ideal. Trata-se apenas de um tipo de metodologia que possui características próprias e que atinge objetivos específicos.

3 Parte 2- Diálogo e autonomia

3.1 Introdução

O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual

Paulo Freire¹

Os conceitos de diálogo e autonomia foram igualmente importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Se por um lado, o objeto de estudo deste trabalho é o processo colaborativo no seu conjunto, por outro, é importante ressaltar que esses dois conceitos específicos, presentes na metodologia, destacam-se do ponto de vista pedagógico. Sendo assim, percebe-se que uma reflexão acerca desses dois conceitos é tão importante quanto à análise e a contextualização do processo colaborativo em si.

Dessa forma, para discorrer sobre esses assuntos são utilizados neste trabalho, em especial, os pensamentos de Paulo Freire², expressos em algumas de suas obras como, por exemplo, a *Pedagogia da Autonomia* (2015) e o pensamento de Mikhail Bakhtin³, revelados em algumas de suas obras e por meio de artigos reunidos pela pesquisadora Beth Brait (2005), que é especialista na obra de Bakhtin no Brasil. No caso de Bakhtin, incluem-se as análises dos conceitos de *dialogismo*⁴ e *polifonia*⁵ que se relacionam diretamente ao que é discutido do ponto de vista do processo colaborativo.

Embora Freire (2015) seja reconhecido, principalmente, como um pensador na área da pedagogia e Bakhtin (2005) na área da linguística e da literatura, a opção por utilizá-los, nesta pesquisa, deve-se ao fato de ambos discorrerem sobre esses conceitos de uma forma apropriada e correlata a maneira como eles se manifestam na prática do processo colaborativo. Ou seja, a diferença de contexto de atuação entre os dois autores não invalidam as suas contribuições para a compreensão da autonomia e do diálogo na metodologia estudada.

¹ Paulo Freire no livro *Medo e Ousadia* (1986).

² Paulo Freire foi um dos mais importantes educadores brasileiros. Seu pensamento propunha uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos. Mesmo após a sua morte, sua obra continua sendo referência para educadores do mundo todo. Para Freire, a educação deveria ser uma arma de libertação que conscientizasse o aluno e que fizesse com que este saísse da sua possível condição de oprimido.

³ Mikhail Bakhtin foi um filósofo russo que revolucionou a linguística no século XX. Um dos pontos de maior destaque da sua obra é a concepção de linguagem como um processo de interação mediado pelo diálogo no qual o verbal e o não-verbal influenciam na construção dos discursos.

⁴ O dialogismo seria o fator mais importante da língua para Bakhtin.

⁵ A polifonia, para a linguística, é uma simultaneidade de textos e vozes presentes em um discurso.

É sabido que o processo colaborativo é dialógico por natureza. Por se tratar de um processo artístico, sabe-se também que tal dialogismo tem características verbais e não-verbais. O compartilhamento de lideranças é um dos procedimentos que mais se destacam nesta metodologia do ponto de vista do diálogo. A busca por uma horizontalidade nas relações implica em estar aberto ao jogo interativo. Isso ocorre porque somente o diálogo entre as lideranças permite que o processo siga o seu curso. É importante destacar, no entanto, que a apropriação do conceito de diálogo nesta pesquisa é feita de maneira diferente nos dois autores escolhidos. No caso de Mikhail Bakhtin, o dialogismo⁶ é utilizado para descrever a dinâmica de interação da linguagem como um todo, já em Paulo Freire a reflexão se relaciona à educação dialógica.

A flexibilização das hierarquias, presente no processo colaborativo, implica na participação mais ativa e autônoma de todos os colaboradores. Isso se deve ao fato de não haver uma única figura centralizadora das decisões. Certamente, é possível entender que o jogo interativo proposto por essa metodologia requer colaboradores que estejam dispostos a se envolverem de maneira ativa dentro do processo. Sendo assim, ocorre que cada colaborador torna-se responsável por suas próprias escolhas dentro do trabalho sem que haja a necessidade de uma autoridade que determine as suas ações. Percebe-se, portanto, que se trata de uma metodologia que tem o diálogo e a autonomia como elementos que coexistem e se relacionam.

Do ponto de vista da utilização do processo colaborativo como metodologia de ensino existem alguns apontamentos na literatura que revelam seus benefícios. A respeito da aprendizagem colaborativa, as pesquisadoras Patrícia Lupion Torres (2014) e Esrom Adriano F. Irala (2014), em *Aprendizagem colaborativa: Teoria e prática*, afirmam:

(...) se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma. (TORRES; IRALA, 2014, p.61)

Embora Torres e Irala não discorram no artigo, especificamente, sobre o trabalho colaborativo teatral, é possível afirmar, a partir das características gerais apontadas, que este tipo de processo possui os seus benefícios do ponto de vista pedagógico. Segundo

⁶ O dialogismo, para Bakhtin, pressupõe um jogo de tensões entre dois discursos. Não há necessariamente um consenso como no diálogo que teria como pressuposto uma interação mais conformada.

os seus defensores, ao valorizar o papel da interação e da autonomia no processo de ensino aprendizagem, o processo colaborativo pode estimular o aluno a ampliar a sua visão de mundo instituindo uma cultura da colaboração.

3.2 Para Paulo Freire

Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la
Paulo Freire⁷

A concepção de educação de Paulo Freire sugere que todo indivíduo deva ser sujeito de sua própria história. A construção dessa concepção nasceu de suas experiências no Brasil⁸ e no exterior⁹, principalmente, com a alfabetização. Há consenso, de que a educação proposta por Freire possui um caráter conhecido como libertador, ou seja, busca mecanismos para auxiliar o aluno a desenvolver uma postura ativa, consciente, crítica, livre e interventiva perante o mundo. Nesse sentido, a análise que se segue tem como objetivo relacionar as ideias de Paulo Freire sobre a educação, mais especificamente, sobre o desenvolvimento da autonomia e do diálogo nos estudantes, com o processo colaborativo.

Segundo Freire (1980), em *Conscientização: Teoria e prática da libertação*, o processo de conscientização do aluno sobre a sua realidade faz-se importante para o seu amadurecimento intelectual. Tal processo, segundo ele, está diretamente ligado ao desenvolvimento de uma postura autônoma do aluno em relação a sua formação e, conseqüentemente, em relação ao mundo. Freire afirma:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1980, p.25)

Assim, o processo de conscientização implica em desenvolver no indivíduo um imaginário ativo perante a sua realidade. Ou seja, é um processo que requer a

⁷ Fala de Paulo Freire no livro *“Conscientização: Teoria e prática da libertação”* (1980)

⁸ O educador Paulo Freire realizou em meados de 1962, no nordeste brasileiro, um processo de alfabetização de trabalhadores que levou a alfabetização de 300 trabalhadores em 45 dias. O impressionante resultado fez com que o método passasse a ser aplicado nacionalmente. No entanto, a formação da classe trabalhadora assustou setores mais reacionários da sociedade que consideravam Paulo Freire subversivo.

⁹ Paulo Freire repetiu sua experiência como alfabetizador no Chile auxiliando o país a superar seus problemas de analfabetismo, o que fez com que essa nação recebesse um prêmio da UNESCO por estar entre os cinco países que conseguiram contornar o analfabetismo.

estimulação da percepção crítica do mundo e que se completa com a ação do homem sobre esse mundo. Nesse sentido, é necessário refletir e agir para que o processo de conscientização se consolide.

De acordo com Paulo Freire, é somente dessa forma que uma prática libertadora acontece na sala de aula. Ou seja, é a partir da conscientização que o aluno tem a oportunidade de sair da condição de oprimido e de se posicionar de maneira mais autônoma frente as questões cotidianas. Freire (1980) assim define o processo de conscientização humano:

Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p.25)

Desse modo, é possível entender a conscientização proposta por Paulo Freire como uma dinâmica que não se encerra na reflexão sobre a realidade. Ele acreditava que o homem tinha o compromisso histórico de mudar o mundo. Observa-se, portanto, que a proposta de educação de Freire vai muito além dos conteúdos ditos escolares. Ela lança um olhar de caráter político sobre a realidade.

Outro fator importante levantado por este autor (1980), em *Conscientização: Teoria e prática da libertação*, é a relação entre o processo de conscientização e a utopia. Para ele, somente os utópicos são portadores de esperança, e, portanto, capazes de assumirem um compromisso de transformação diante desse mundo. Ou seja, para que a conscientização se efetue é preciso instaurar um distanciamento crítico. Assim, segundo Freire, ao olhar a realidade com um sentimento utópico e não domesticado, o indivíduo seria capaz de criar mecanismos de transformação em prol de um mundo melhor para ele mesmo.

É possível observar, então, que todo processo de conscientização proposto por Freire (1980) visa à humanização da educação e colabora para a reflexão sobre a importância do diálogo e da autonomia em sala de aula. Certamente, uma humanização que tira o aluno da condição de mero receptor de conhecimento e que o coloca como protagonista da sua formação. A respeito do olhar político de Freire (1980) segue o trecho:

Um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem os novos temas

(...) o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos... Insistamos em que o homem, para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la. (FREIRE, 1980, p.39)

É possível perceber, ainda, que a concepção de conscientização proposta por Freire (1980), em *Conscientização: Teoria e prática da libertação*, possui um caráter ideológico e crítico.

Historicamente, a divisão da sociedade em classes transformou os homens em oprimidos ou opressores. Pensando nisso, Freire assevera em parte de sua obra, que o homem precisa ter consciência dos caminhos que o levaram a ser oprimido ou a ser opressor. Segundo ele, somente através dessa consciência o homem pode mudar o mundo. Freire alerta para a capacidade que a classe dominante tem de manipular o processo educativo da classe dominada em busca de benefícios próprios. A respeito da situação de oprimido e opressor, o professor Ernani Maria Fiori (2014) diz o seguinte: “A pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”¹⁰

A concepção de educação de Freire (1980), portanto, extrapola os espaços da escola. E, nesse contexto, reforça a importância do professor como agente da reversão de valores de uma sociedade possivelmente alienada. Em seu livro, *Educação e Mudança* (1979) Freire assevera o seguinte sobre o papel do professor:

Não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade).(FREIRE, 1979, p.29)

Freire (1979) ressalta a importância de compreender o aluno como alguém que é capaz de protagonizar seu próprio desenvolvimento. Por essa perspectiva, ele afirma que *O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.*¹¹

Dessa forma, percebe-se que, para Freire (1979), cabe ao professor estimular o ímpeto criativo do aluno. A educação, segundo ele, ganha autenticidade quando liberta o homem, ou seja, quando estimula as pessoas a criarem e reconhece a capacidade criativa humana. O professor, ao contrário do domesticador, deve auxiliar o aluno a reconhecer-se como um ser criativo, que é capaz de dialogar e mudar a sua própria história.

¹⁰ Fala do professor Ernani Maria Fiori no prefácio do livro *Pedagogia do oprimido* (FIORI, 2014, p. 11)

¹¹ Fala de Paulo Freire no livro *Educação e mudança* (FREIRE, 1979, p.28)

Paulo Freire (2014), em *Pedagogia do oprimido*, diz o seguinte sobre o papel do diálogo na construção de uma educação libertadora:

O diálogo se faz em uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 2014, p.113)

De acordo com Freire (2014), a educação “bancária”¹², que entende o aluno como mero receptor de conhecimento, é antialógica por natureza. Ou seja, para o autor, não há diálogo quando o professor se coloca como um dominador de seus alunos. Nota-se, portanto que, para Freire, um dos elementos que conduz a uma educação para a liberdade é o reconhecimento da capacidade criativa do ser humano, o que implica no reconhecimento da necessidade de interação entre os homens.

No caso do processo colaborativo, o diálogo ocorre, principalmente, por meio da busca de uma horizontalidade nas relações entre os diversos setores criativos. Ao pretender um nível de relação no qual possam propor, o processo colaborativo faz uso da ideia de diálogo proposta por Freire (2014) para a realização de uma educação que visa à libertação do aluno da condição de oprimido. Torres; Irala (2014) dizem o seguinte acerca do aprendizado colaborativo:

(...) pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor.(...) a interação em grupos realça a aprendizagem, mais do que em um esforço individual. Uma aprendizagem mais eficiente, assim como um trabalho mais eficiente, é colaborativa e social em vez de competitiva e isolada.(TORRES; IRALA, 2014, p.65)

Freire (2015), em *Pedagogia da autonomia*, aprofunda os desafios da relação professor-aluno para alcançar uma aprendizagem considerada mais eficaz. No seu texto, ele ressalta o importante papel que o professor tem na construção da autonomia do educando e de como essa constituição se dá por meio do respeito ao próprio educando e do estímulo ao diálogo. A esse respeito, Freire explicita:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do

¹² A concepção de educação bancária refere-se a um tipo de educação que entende o aluno como simples receptor de conhecimento. O professor depositaria todo o seu conhecimento nos alunos, que, em tese, não possuiriam saber algum.

educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de intelegir, desafiar o educando com quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.(...) O pensar certo, por isso, é dialógico e polêmico.” (FREIRE, 2015, p.39)

Por essa perspectiva, percebe-se que o “pensar certo” do educador, proposto por Freire, é um pensar que prioriza a qualidade da comunicação. Segundo ele, a comunicação de qualidade entre o professor e aluno deve basear-se no respeito à autonomia do estudante. Além disso, Freire (2015) complementa que é função do professor instigar a curiosidade do educando bem como estimular a sua não-submissão perante o que lhe é oferecido enquanto conhecimento.

A autora Magda Floriani Damiani (2008), em *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*, ressalta uma característica importante presente no processo colaborativo e que advém do dialogismo deste tipo de proposta. A esse respeito ela assevera:

O trabalho colaborativo possibilita (...) o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista. (DAMIANI, 2008, p.225)

Ou seja, Damiani (2008), assim como Freire (2015), ressalta a importância de tentar reverter valores sociais alienantes como o individualismo exacerbado. A partir dos textos de ambos os autores é possível perceber a importância de colocar os homens em constante situação de diálogo para que, em interação, eles possam buscar soluções para os desafios presentes na sua própria realidade.

Para Freire (2015), o espaço para o diálogo se situa no mesmo *lócus* do desenvolvimento da autonomia. Ou seja, quando é dado ao aluno espaço para falar estimular-se-á também a sua participação ativa. Em relação ao desenvolvimento da autonomia Freire declara:

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.(...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2015, p.105)

Para Freire (2015), o professor tem um papel importante na retirada do aluno de uma condição passiva diante do mundo. É sua função estimular o estudante a se

expressar, alertando-o para os seus direitos e deveres históricos. O indispensável para Freire é o estímulo à criticidade do aluno. Mais do que ler textos, é importante saber relacioná-los aos temas do mundo.

Em diálogo com o educador Ira Shor (1986), em *Medo e Ousadia*, Paulo Freire fala sobre o desafio de conquistar uma educação libertadora em sala de aula. Ele acrescenta que conquistar essa situação implica em redimensionar os papéis de quem aprende e de quem ensina. Em relação à maneira como o processo educativo ocorre na perspectiva do processo colaborativo e com o intuito de favorecer a geração de processos libertadores a sua relação com processos libertadores, Torres & Irala (2014) asseveram:

Ao deslocar a centralidade do processo educativo do professor para o aluno, este se torna protagonista da ação educativa e a metodologia do professor-transmissor e fonte última do saber não é mais válida. Sua nova postura é de um facilitador da aprendizagem, estabelecendo condições de aprendizagem propícias para que os alunos se desenvolvam naturalmente em busca da criação e recriação de significados a partir de suas próprias experiências e na sua interação com o meio físico e social. (TORRES; IRALA, 2014, p.70)

Quando se desloca o eixo do processo educativo, percebe-se que há um avanço no desenvolvimento do protagonismo do estudante em relação sua formação. Sendo assim, é possível estabelecer analogias entre o pensamento de Freire e o que, de fato, ocorre em um trabalho pautado pelas vozes do coletivo. A dinâmica do processo colaborativo implica em um estado de permanente interatividade no qual tanto o diálogo quanto a autonomia agem em prol da construção de um conhecimento coletivo. Em relação ao papel da educação de caráter dialógico Freire (1986) complementa:

“ Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério.” (FREIRE; SHOR, 1986, p.25)

Por essa perspectiva, é possível perceber o quanto a busca por uma prática libertadora em sala de aula é importante para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que leve a formação de indivíduos mais críticos perante o mundo. Pelo exposto, observa-se também que essa prática deriva, entre outras coisas, da adoção de uma de uma metodologia de ensino que seja dialógica e que estimule o

desenvolvimento da autonomia nos indivíduos. Nesse sentido, percebe-se, a partir das características do processo colaborativo, que tanto o conceito de autonomia quanto o de diálogo, podem ser aplicáveis a essa metodologia.

3.3 Para Bakhtin

O discurso é acima de tudo uma ponte lançada entre duas pessoas, elas próprias socialmente determinadas.

*Tzvetan Todorov*¹³

O pensador russo Mikhail Bakhtin¹⁴ destacou-se no campo da linguística e da literatura devido a sua análise filosófica da linguagem¹⁵. O estudioso realizou seu trabalho de pesquisa a partir de línguas diversas e baseou seus estudos em discursos de caráter cotidiano, filosófico, artístico e científico. Sua obra, portanto, é considerada interdisciplinar. É importante destacar, ainda, que sua pesquisa trouxe contribuições revolucionárias à linguística no século XX, uma vez que analisou os diversos tipos de discurso, levando em consideração, principalmente, as ideologias presentes nos enunciados. Assim, o pensador procurou investigar a maneira como a sociedade se organizava por meio da linguagem. No caso desta pesquisa, os conceitos a serem trabalhados, a partir da perspectiva de Bakhtin, refere-se ao dialogismo e à polifonia.

Embora, tenha se destacado, especialmente, no campo da linguística e da literatura, há certo consenso de que as análises de Bakhtin não se restringiram a enunciados linguísticos e literários. Isso se deve, entre outras coisas, ao fato de que as discussões sobre a linguagem verbal e sobre a literatura possuem elementos comuns relacionados à comunicação humana e que servem de referência para reflexões em outros tipos de linguagem. Por essa perspectiva, optou-se por estabelecer analogias entre os conceitos de dialogismo e polifonia, discutidos por Bakhtin, e a aplicabilidade desses conceitos no processo colaborativo.

É importante destacar, que, embora o conceito de dialogismo seja utilizado neste trabalho a partir de Paulo Freire (1986) e de Bakhtin (2005), as reflexões propostas para o processo colaborativo são diferentes. Enquanto Freire focaliza o dialogismo

¹³ Tzvetan Todorov foi o autor do prefácio do livro *Estética da criação verbal de Mikhail Bakhtin* (2011).

¹⁴ Mikhail Bakhtin criou o chamado “Círculo de Bakhtin” que era um grupo de pensadores que se reuniam em meados de 1920, em plena revolução russa, para discutir questões relativas à linguagem. Bakhtin destacou-se junto ao grande público, principalmente, a partir de 1963 quando seu trabalho sobre Dostoiévski, publicado em 1929, foi reeditado. Dostoiévski foi o criador de três formas artísticas na literatura: O dialogismo, a polifonia e a carnavalização.

¹⁵ Linguagem é um sistema por meio do qual o homem se comunica. Trata-se de uma comunicação que pode ocorrer por meio da fala, da escrita ou de outros signos convencionais

como uma prática da educação libertadora, Bakhtin analisa a construção do discurso propondo reflexões sobre a própria comunicação.

Para Bakhtin, o diálogo é a essência da comunicação humana. Ou seja, ele é algo inerente ao processo interativo da linguagem. Por esta razão, é possível compreendê-lo como um mediador dessa dinâmica de interação entre diferentes interlocutores, que pode ocorrer por meio de diversas fontes de fala. A respeito, Renata Coelho Marchezan(2006), no seu artigo *Diálogo*, cita uma fala de Bakhtin :

“O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva“ (MARCHEZAN, 2006, p.116)

Embora Bakhtin, nesse exemplo, discorra sobre a comunicação verbal, é sabido que suas reflexões podem se aplicar a diferentes tipos de comunicação. Isso ocorre porque, independentemente, do tipo de linguagem, a dinâmica entre os interlocutores é semelhante. Ou seja, o jogo interativo entre as partes não altera a sua essência em virtude do tipo de linguagem utilizada. É importante ressaltar que cada linguagem possui símbolos próprios pelos quais se comunica, contudo, não há mudança do ponto de vista do cerne da comunicação humana.

Segundo a pesquisadora Elizabeth Brait (2011), no documentário *Linguagem e dialogismo*, para Bakhtin, em qualquer lugar de fala haveria uma dinâmica de tensão entre dois enunciados. Tal dinâmica, segundo Brait, é a principal característica do *dialogismo* que, por suas vezes, seria o fator mais importante da língua. O *dialogismo*, então, compreenderia o encontro desses dois lugares de fala, que não necessariamente, implicariam em conformidade de ideias. Assim, o jogo de interação dialógico revela discursos, que se tornam referências para a criação de novos discursos e assim por diante.

Para Carlos Alberto Faraco (2005), no artigo *Autor e autoria*, quando um interlocutor anuncia algo, ele já sabe que existe um outro a esperar por esse algo. Para Faraco, mesmo quando o homem se olha no espelho ele está a dialogar com um outro. A respeito da origem dessa reflexão ele afirma:

Essas reflexões todas têm, como pano de fundo, o pressuposto bakhtiniano forte do primado da alteridade, no sentido de que tenho de passar pela consciência do outro para me constituir (ou, num vocabulário mais hegeliano, o eu-para-mim-mesmo se constrói a partir do eu-para-os-outros)(FARACO, 2005, p.43)

Por essa perspectiva, que parte da análise do pensamento de Bakhtin, é possível perceber o quanto a dinâmica de interação entre interlocutores é algo elementar do

ponto de vista da comunicação humana. Para Bakhtin, portanto, tal interação seria uma forma de o ser humano organizar seu ponto de vista sobre um determinado assunto. É importante ressaltar que, do ponto de vista da arte, essa interação pode ocorrer a partir de diferentes suportes. Ou seja, quando um pintor escolhe determinadas cores para utilizar em seu quadro ele já está imprimindo um determinado ponto de vista sobre um tema, que pode ou não encontrar conformidade em quem o contempla.

A respeito da maneira como os enunciados se constituem e os pontos de vista se revelam, Marchezan(2006) cita Bakhtin:

“Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social. É precisamente este aspecto objetivo e sociológico da entoação e do gesto – e não o subjetivo ou psicológico – que deveria interessar os teóricos das diferentes artes, uma vez que é aqui que residem as forças da arte responsáveis pela criatividade estética e que criam e organizam a forma artística”. (MARCHEZAN, 2006, p.121)

O desenvolvimento de um ponto de vista, portanto, possui uma origem social. Ou seja, para Bakhtin, a construção dos discursos está condicionada a uma série de valores sociais que são estabelecidos historicamente. A linguagem, portanto, é uma forma de organizar esses pontos de vista e transformá-los comunicáveis.

A presença do *dialogismo*, do ponto de vista do processo colaborativo teatral, ocorre de maneira muito explícita. Isso acontece porque o confronto de ideias se dá tanto por meio da palavra quanto por intermédio da cena. Ou seja, a comunicabilidade acontece por meio de diferentes suportes. Ela se manifesta, por exemplo, por meio das rodas de conversa para a tomada de decisões coletivas e através da criação de cenas individuais ou em grupo. É sabido, como o próprio Bakhtin argumenta, que o diálogo é algo inerente ao processo de comunicação, no entanto, devido à dinâmica interativa do processo colaborativo, é possível afirmar que este aspecto é reforçado.

O conceito de polifonia discutido por Bakhtin a partir da obra de Dostoiévski¹⁶ também se aplica ao contexto do processo colaborativo. Isso ocorre devido à natureza da criação colaborativa, que resulta do diálogo entre diferentes vozes dentro do processo. A criação da cena, em especial, tem caráter polifônico uma vez que se estrutura a partir de múltiplas interferências e contribuições.

O próprio pesquisador do processo colaborativo, Antônio Araújo (2008), cita Bakhtin ao falar sobre a maneira pela qual como o pensamento artístico polifônico se articula. Ele afirma o que segue:

¹⁶ No livro *Problemas da poética de Dostoiévski* Bakhtin analisa o trabalho do autor ao falar sobre o dialogismo, o romance polifônico, a paródia e a carnavalização da literatura.

O pensamento artístico de tipo polifônico se caracteriza pela presença simultânea de vozes autônomas, mutuamente contraditórias. Segundo Bakhtin, trata-se da “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis” formando uma “autêntica polifonia de vozes plenas”. Como já dissemos, não ocorre a soma ou fusão das diferentes áreas. Elas são consonantes, mas sem se dissolverem ou se desintegrarem uma na outra; são contíguas, porém, às vezes, contrárias e até mesmo contraditórias entre si. (ARAÚJO, 2008, p.79)

A variedade de vozes que caracteriza a polifonia, no entanto, não permite que as funções do processo sejam destruídas. O que ocorre, portanto, é uma consonância de contribuições entre as áreas. No caso da criação do texto do espetáculo, por exemplo, embora ocorra um processo de intertextualidade¹⁷, ele não se sobrepõe à função do dramaturgo. Ou seja, apesar de o texto receber a influência de outros textos, cenas e imagens, ele continuará a cargo do dramaturgo.

A dinâmica interativa do processo colaborativo instaura, portanto, um novo sentido de unidade ao trabalho artístico teatral. Certamente, isso ocorre porque a unidade da criação nasce a partir da diversidade de contribuições. Assim, o que dá coesão ao trabalho e o destaca é justamente a sua pluralidade. A respeito das características da direção da cena polifônica. Araújo (2008) diz o seguinte:

Mas e a unidade, tão cara à atividade da direção? Bem, talvez possamos responder como Bakhtin quando ele afirma que “a unidade do romance polifônico, que transcende a palavra, a voz e a ênfase, permanece oculta”³³. No caso do processo ou da cena polifônica, a sua unidade é produzida pela diversidade, ou, como sugere o teórico russo, encontra-se encoberta. (ARAÚJO, 2008, p.82)

Assim, é possível perceber que a criação colaborativa possui uma forma específica de atingir a sua unidade enquanto obra de arte. Embora permeada por múltiplas interferências, a criação não perde o seu caráter de coesão. Ou seja, a característica principal que lhe confere unidade é a sua capacidade de abarcar o diverso. O processo colaborativo, portanto, só se configura como tal por apresentar as características dialógicas e polifônicas que o enriquecem do ponto de vista da pluralidade das vozes que o compõem.

3.4 Considerações parciais sobre o diálogo e a autonomia

A partir do exposto, é possível perceber que tanto o diálogo quanto a autonomia são dois elementos constitutivos da metodologia do processo colaborativo. Segundo as reflexões propostas por Paulo Freire e Bakhtin, a promoção de uma educação dialógica,

¹⁷ A intertextualidade é um processo que ocorre quando um texto recebe a interferência de outros.

do ponto de vista pedagógico, tem os seus benefícios, uma vez que contribui para uma dinâmica de construção coletiva de conhecimento. Sendo assim, é possível afirmar que uma das riquezas do processo colaborativo é a qualidade democrática da construção do discurso do grupo.

4 Parte 3- A oficina

4.1 Introdução

Além da certeza, a oficina me mostrou que o teatro é capaz de muito mais do que apenas divertir pessoas. Ele envolve num abraço aqueles que ainda são imaturos para o mundo, como eu.

Aluna da oficina Leve Supra Cena¹

O lócus pedagógico para a coleta de dados desta pesquisa de mestrado foi a oficina teatral, que integrou o projeto “Leve Supra Cena” (2012)², criado a partir da reflexão de três professores de teatro da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal acerca de suas práticas. O foco desta ação foi o ensino de teatro para adolescentes a partir de três vertentes: o processo colaborativo, a leitura do espaço cênico e a construção de personagens teatrais. Como resultado dessa oficina nasceu o espetáculo “Dispa-se” (2015), que assim como todo o processo, foi analisado neste trabalho do ponto de vista da metodologia do processo colaborativo.

A coleta e a análise de dados do processo realizado foram feitas a partir da perspectiva da pesquisa-ação integral. Os materiais coletados que compuseram essa reflexão incluem: diários de bordo, filmagens, fotografias, rodas de conversas e depoimentos. Assim, o relato que se segue procura descrever e analisar essa experiência educacional com o processo colaborativo a partir das principais etapas de trabalho desenvolvidas com o grupo de alunos, bem como de literatura especializada.

A oficina “Leve Supra Cena” foi realizada no primeiro semestre de 2015, com com 17 alunos do ensino médio de duas escolas do Distrito Federal³, com idades entre 16 e 18 anos, e teve duração de 3 meses, totalizando um curso de 100 horas, que foram distribuídas em dois encontros semanais de três horas cada. A experiência serviu como campo empírico das pesquisas de mestrado dos professores Aline Seabra de

¹ Embora exista uma autorização por escrito que permita a identificação da aluna, a opção neste trabalho foi a de não identificar os estudantes. Hoje, com 18 anos ela cursa Artes Cênicas na Universidade de Brasília. A fala citada faz parte de um relato concedido pela aluna no dia 18/03/2016.

² O projeto “Leve Supra Cena” (2012) é de autoria de três professores da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Surgiu a partir dos anseios pessoais e profissionais desses três professores em juntarem suas experiências e práticas pedagógicas com o intuito de motivarem o aprendizado dos alunos e os aproximar cada vez mais da escola.

³ As escolas que participaram do projeto localizam-se em Brasília e entorno. A saber: Duas escolas do ensino médio e uma escola parque.

Oliveira (Processo Colaborativo), Hugo Nicolau Vieira de Freitas (leitura do espaço cênico) e Ricardo Cruccioli Ribeiro (Identidade e alteridade adolescente a partir da escrita dramaturgica que nasce da construção de personagens teatrais).

O objetivo inicial do trabalho foi o de proporcionar a esses alunos do ensino médio uma vivência teatral a partir das três abordagens diferentes de ensino de teatro já mencionadas. Como objetivos mais específicos, é possível destacar a promoção da socialização entre os alunos, a análise da relação do adolescente com o outro a partir da pesquisa e da construção de personagens teatrais, o estímulo, nos alunos, à leitura do espaço em que vivem e a análise do potencial pedagógico do processo colaborativo como metodologia de ensino de teatro.

Do ponto de vista do processo colaborativo, é importante destacar que a oficina também teve como objetivo desenvolver o protagonismo e a criticidade dos estudantes envolvidos. Isso se deve, em parte, à identificação dessa metodologia como propulsora de uma cultura dialógica e de participação ativa e autônoma. Além disso, houve também uma preocupação estética no sentido de produzir um material cênico de caráter coletivo.

4.2 A escola parque

O local escolhido para a realização desta oficina foi uma escola parque⁴ de Brasília. A proposta original das escolas parques, idealizada pelo educador Anísio Teixeira⁵ em meados de 1950, estimulava o desenvolvimento cognitivo e social do aluno da educação primária por meio da arte, da recreação e dos jogos. Assim, um dos fatores que contribuíram para a escolha de uma escola dessa natureza para a realização do projeto foi a sua proposta artístico - pedagógica. Além disso, a escola parque escolhida era o local de lotação dos três professores que idealizaram o projeto “Leve Supra Cena”.

A respeito da visão de Anísio Teixeira sobre as escolas parques, as pesquisadoras Lúcia Maria da Franca Rocha (2006) e Eva Waisros Pereira (2006), em *Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral*, dizem o seguinte:

Segundo a visão do educador, a instituição escolar, diante das novas exigências impostas pela sociedade em desenvolvimento, deveria atender a necessidades de ensino e educação, e, ao mesmo tempo, à

⁴ A escola parque foi implantada em Brasília em 1960 pelo Educador Anísio Teixeira. Atualmente existem cinco escolas parques em Brasília.

⁵ Anísio Teixeira foi um importante educador brasileiro que difundiu as ideias da chamada Escola Nova. Seu trabalho foi muito inspirado no pensamento do filósofo e pedagogo americano John Dewey. Os princípios da educação de Anísio Teixeira valorizavam, especialmente, a experiência criativa do aluno em detrimento da educação centrada no professor. O educador defendia o ensino público, gratuito, laico e obrigatório.

necessidade de vida e convívio social. Não se tratava apenas de uma escola, mas de um centro de educação comparável a uma verdadeira ‘universidade infantil’. (PEREIRA; ROCHA, 2006, p.1)

Dessa forma, portanto, observa-se que de acordo com a proposta inicial das escolas parques o aluno deveria ser visto para além da mera instrução. Ou seja, sua formação deveria compreender também aspectos da vida social.

Assim, coube às escolas parques o desenvolvimento cognitivo e social do aluno por meio de oficinas de artes plásticas, música, teatro, dança e artes industriais. Nesse sentido, levando-se em consideração os objetivos propostos pela oficina “Leve Supra Cena”, a escola parque configurou-se como um espaço ideologicamente interessante para a promoção das discussões propostas pelos três professores acerca das suas temáticas. Outro fator que contribuiu para esta escolha foi a estrutura física da escola, que contava com espaços amplos e adaptados para a realização de aulas práticas de teatro.

Segundo Pereira & Rocha (2006) outro elemento que caracterizava o projeto original das escolas parques era a participação do aluno no planejamento e na execução das atividades. Com isso, buscava-se uma formação de hábitos de auto-gestão e cooperação entre os alunos. Sendo assim, observa-se que a escola parque, em sua estrutura inicial, já propunha ideais pedagógicos que se aproximavam da ideia de cooperação, própria do processo colaborativo, o que tornava ainda mais legítima a escolha deste espaço para a realização do trabalho.

Assim, a opção por trabalhar na escola parque também foi uma forma de proporcionar aos alunos do ensino médio o contato com uma estrutura de ensino diferenciada da sua escola de origem. Ou seja, enquanto na sua escola original esses alunos tinham aulas mais teóricas, na escola parque eles tiveram a oportunidade de terem aulas mais voltadas para a prática. Embora a escola parque não tenha sido implantada para atender alunos do ensino médio, é sabido que os conteúdos por ela abordados são enriquecedores para todas as faixas etárias, uma vez que trabalham a formação do aluno para além dos conteúdos.

A escolha da escola parceira da escola parque foi feita baseada na proximidade de localização e no público alvo atendido por essa instituição (alunos do ensino médio). Como a oficina era realizada no turno contrário ao da aula regular dos alunos, optou-se por uma escola mais próxima que facilitasse a logística de deslocamento dos estudantes, buscando, com isso, aumentar a segurança e o conforto dos alunos.

4.3 O público

Quem eu sou dentro disso tudo?

A opção por trabalhar com alunos do ensino médio ocorreu em virtude da temática abordada por cada um dos três pesquisadores e também devido à aspiração desses três professores em promover um intercâmbio entre escolas de naturezas diferentes. As pesquisas sobre o processo colaborativo, a leitura do espaço cênico e a identidade e alteridade adolescente necessitava de um público com as características do público jovem, ou seja, de um público que ainda estivesse em desenvolvimento, mas que já possuísse algum tipo de maturidade expressiva e intelectual. Desta maneira, além de trabalhar com um público que se relacionava mais diretamente à pesquisa foi possível proporcionar a esses alunos uma experiência prática com o ensino de teatro.

Sendo assim, a seleção dos estudantes foi feita por meio de um intercâmbio com o professor de arte e com a diretora da escola de origem desses alunos. A oficina foi divulgada com o apoio dos dois, que entregaram informativos explicitando aos estudantes como o processo seria desenvolvido. Os interessados em participar deveriam enviar um e-mail relatando um pouco sobre o seu interesse pelo teatro e as suas expectativas com o curso. Nos e-mails de intenção dos alunos ficou perceptível o envolvimento e a motivação de cada um com o universo artístico. O número de alunos que se inscreveram por e-mail foram 27. Dos 27 inscritos, 19 compareceram à primeira reunião marcada pelos professores sendo que, ao longo do processo, 02 alunos desistiram de participar, em virtude de terem iniciado um estágio.

Certamente, um dos fatores que facilitaram o processo foi o fato de trabalhar com alunos que escolheram estudar teatro. É sabido que um dos problemas existentes no dia-a-dia dos professores é a desmotivação dos alunos. Nesse sentido, a possibilidade de trabalhar com alunos que já tinham uma motivação pessoal pelo universo artístico facilitou a dinâmica dos trabalhos. Vários alunos que enviaram e-mail solicitando a participação no curso já tinham algum tipo de ligação com as artes. Segue, como exemplo, o e-mail de intenção de um dos alunos:

Estou interessado em participar da oficina de teatro, sou uma pessoa que gosta muito de artes e já venho fazendo cursos de *street* dance e de canto. Realizo também um trabalho como *cover* do Michael Jackson. Acredito que essa oportunidade de participar desta oficina de teatro vai me enriquecer bastante como pessoa e artista, e acredito também que a minha participação no grupo poderá enriquecer a experiência de todos. (E-mail de intenção de um dos alunos. Enviado em 07/04/2015)

Assim, desde o início da oficina foi perceptível para os professores o quanto os

⁶ Esse aluno terminou o ensino médio no final de 2015 e atualmente está estudando para o vestibular de artes cênicas. A fala citada foi retirada da cena realizada pelo aluno no dia 07/05/2015 a partir da temática: "Quem eu sou?".

alunos estavam entusiasmados e focados com o que estava por vir. No entanto, apesar da motivação manifestada desde os primeiros dias de curso, percebeu-se que ainda havia inseguranças muito presentes nos adolescentes. Todos os alunos estavam em uma fase de cobranças profissionais e muitos deles depositaram na oficina a expectativa de se encaminharem profissionalmente. Além dessas inseguranças, havia outras típicas da fase adolescente como, por exemplo, as relacionadas à sexualidade. Em relação às expectativas dos alunos com o curso segue o relato de uma das alunas:

Precisamos dessa liberdade na escola, principalmente porque essa idade deixa a nossa cabeça extremamente confusa. Temos que tomar decisões enormes sobre nosso futuro. Nos preocupamos muito com o que a família e os amigos dizem e pensam sobre nós. Queremos conquistar tudo sem temer nada. Podemos tudo e ao mesmo tempo nada. Querem que sejamos várias pessoas, mas não nos permitem escolher quem. Queremos liberdade. Mas não para beber, sair para festas, voltar tarde ou dormir fora. Queremos liberdade de ser, liberdade de pensar e de querer o que realmente nos faz jovens. O teatro nos trouxe isso, um lugar onde ninguém tinha medo de ser quem realmente era. (Relato de uma das alunas concedido no dia 18/03/2016)

Tal como o que é dito pela aluna, ficou perceptível, nos textos e nas falas dos outros alunos, que o teatro, para eles, era uma oportunidade de se autoconhecerem e de expressarem as suas ideias. Vários alunos relataram, que, durante a oficina, se sentiam muito confortáveis para se expressarem perante o grupo. A preocupação excessiva com a autoimagem, que é muito comum na fase adolescente, pareceu ter sido amenizada entre o grupo de alunos da oficina. Desse modo, a escolha por trabalhar com o público adolescente pareceu, naquele momento, a mais acertada, uma vez que poderia oferecer ganhos pedagógicos a ambas as partes.

4.4 A metodologia de pesquisa: pesquisa-ação integral

A coleta de dados e a reflexão sobre o processo foram baseadas na metodologia da pesquisa-ação integral descrita pelo professor André Morin (2004), em *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada* e em conformidade com René Barbier (2007), em *A pesquisa-ação*. Em relação à definição de pesquisa-ação integral (PAI) Morin assevera:

A PAI é aquela que visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz e incitante, e de um discurso espontâneo em um diálogo - esclarecido e, até, engajado. Ela requer um contrato aberto e formal (preferencialmente não estruturado), implicando em participação cooperativa e podendo levar até a co-gestão (MORIN, 1986, p. 331)

Por essa perspectiva, observa-se que a pesquisa-ação integral possui elementos que se assemelham ao processo colaborativo, como o diálogo, a prática coletiva e a co-gestão. Assim, uma das razões para a escolha da pesquisa ação- integral como metodologia de pesquisa para este trabalho foi a sua afinidade com o objeto de estudo analisado. A pesquisa-ação trata-se, portanto, de uma pesquisa participativa, na qual todos os atores envolvidos no trabalho são importantes para o processo de mudança. Nesse sentido, a pesquisa foi feita de dentro da situação educativa, ou seja, ela se desenvolveu à medida que o processo avançou e contou com a participação de todos. De acordo com André Morin (2004), os cinco principais componentes da pesquisa-ação integral são: contrato, participação, mudança, discurso e ação, sendo que, a participação é o elemento primordial enquanto o objetivo final é a mudança.

Assim, o contrato estabelecido entre os participantes na pesquisa-ação integral deve oportunizar o diálogo e estar aberto a reestruturações ao longo do processo. Ele deve ser estabelecido a partir de um desejo coletivo no qual há uma linguagem comum e são claros os objetivos e os papéis. No caso da oficina “Leve Supra Cena” evidenciou-se que os pesquisadores não eram somente os professores, mas também os alunos que buscavam desenvolver habilidades e, em outros casos, aperfeiçoar as que já possuíam. O contrato estabelecido entre professores e alunos tinha como características principais: o compartilhamento da liderança, a flexibilidade e o diálogo. Embora os professores, em virtude da sua posição, tivessem um grau de influência elevado sobre os alunos, buscou-se tornar o trabalho no “Leve Supra Cena” um sonho coletivo.

A participação na pesquisa-ação integral, então, procurou estimular o engajamento pessoal. Ou seja, buscou-se transformar a motivação dos participantes em ações responsáveis e conscientes que tinham como finalidade algum tipo de transformação. E, nesse sentido, tornou-se imprescindível estimular a adoção de uma postura autônoma diante do trabalho.

De acordo com Morin (2004), é possível afirmar que a pesquisa-ação integral é um processo dinâmico no qual uma problemática produz uma ação que gera uma reflexão e uma nova ação. Em relação à finalidade da pesquisa ação J. Pirson-Declercq (1983) afirma o seguinte:

A pesquisa-ação não visa – prioritariamente- à produção de um saber. Ela pretende contribuir para a ativação do processo de mudança que atravessa toda instituição, provocando uma ou várias sequências dinâmicas, isto é, obrigando a instituição a se dar um espaço-tempo em que se possa refletir sobre problemas, bloqueios, tensões.(. . .). A partir do momento em que se inicia o processo de pesquisa-ação, isto é, que começa a ação, esta produz imediatamente seu corolário – a pesquisa – pelo fato do questionamento permanente que os atores aplicam ao saber que produzem para uso próprio (DECLERCQ, 1983, p. 167)

Dessa forma, observa-se que a tomada de consciência do participante em relação a uma problemática depende do seu engajamento pessoal que leva a uma ação diante de uma questão proposta pelo grupo. O discurso do coletivo tende a sofrer transformações ao longo do processo de esgotamento da problemática. A análise de dados, segundo Morin (2004), passa por três fases: a fase das observações, da classificação e das conclusões. No caso da oficina, o compartilhamento de lideranças entre os colaboradores foi o principal elemento utilizado para estimular o engajamento pessoal diante do trabalho.

A pesquisa ação integral trata-se, portanto, de uma metodologia na qual há implicação direta do pesquisador. Para Morin (2004), de acordo com a perspectiva antropológica, é o próprio pesquisador que se apresenta como instrumento de pesquisa. A esse respeito Morin comenta:

O docente como ator participante se faz guia e observador; mostra sabedoria e liderança, anima, utiliza uma abordagem socrática ou interativa e torna-se sensível às necessidades dos alunos, colaborando com eles. Ele adquire competência em teorização, na escrita ao narrar a experiência, e exercita o espírito crítico na utilização de pesquisas. (MORIN, 2004, p.22)

Para Morin (2004), o professor não é o único responsável pela pesquisa. Ele é um dos encarregados, um dos líderes e, portanto, não deve desconsiderar a sua experiência. Todavia, o desenrolar da investigação deve basear-se em um sistema de trocas. Desse modo, embora seja claro que os professores, normalmente, possuem um grau de influência perante os seus alunos, é importante ressaltar que o processo de ensino aprendizagem deve ter caráter predominantemente interativo, levando-se em consideração o discurso de ambas as partes.

Assim, a partir das perspectivas do processo colaborativo e da pesquisa ação integral, procurou-se, no processo do “Leve Supra Cena”, estabelecer uma dinâmica de trabalho na qual predominasse a divisão de lideranças e o engajamento pessoal.

4.5 A implicação da pesquisadora no processo de pesquisa

A relação com o objeto de pesquisa desta dissertação surgiu a partir das experiências que tive como artista em processos colaborativos desenvolvidos no grupo Teatro do Concreto⁷, bem como a partir da minha vivência como professora. Assim, a perspectiva do processo colaborativo utilizada no grupo influenciou meu trabalho como professora de teatro. Desse modo, vários exercícios vivenciados como atriz nas experiências com o Concreto foram utilizados no processo das minhas aulas na

⁷ O grupo Teatro do Concreto é um grupo de pesquisa de linguagem que existe desde 2003 na cidade de Brasília e que pauta seu trabalho pela metodologia do processo colaborativo

Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal bem como no processo desta oficina. Nesse sentido, a minha implicação como pesquisadora no processo surgiu desde a relação com a problemática até a sua aplicabilidade.

As experiências que tive nos espetáculos “Borboletas têm vida curta” (2006)⁸, “Diário do Maldito”(2006)⁹, “Ruas Abertas” (2008)¹⁰ e “Entrepartidas” (2010)¹¹ me fizeram observar a presença marcante de dois elementos no processo colaborativo: o diálogo e a autonomia. Desse modo, ao perceber esses dois elementos como sendo importantes para o processo de desenvolvimento do aluno, procurei utilizar essa metodologia em sala de aula com o intuito de sensibilizar os estudantes para o desenvolvimento de uma postura crítica, dialógica e participativa diante da sua própria formação.

Certamente, uma das principais causas que levaram a busca por uma metodologia de estímulo à autonomia foi a percepção de que há, ainda, em alguns casos, uma postura passiva por parte do aluno em relação à sua própria formação. E que, de certa maneira, essa passividade foi construída historicamente por uma educação que dialoga pouco com o aluno. Para alguns estudantes, o que é ensinado em sala de aula parece não ter sentido e não lhes pertencer. Dessa forma, torna-se importante desenvolver no estudante um sentimento de pertencimento em relação à sua formação para que este se torne protagonista de sua própria história.

Dentre as perguntas que nortearam o processo de observação do ponto de vista do processo colaborativo e que tiveram influência nas minhas experiências anteriores estão: Quem facilita e quem dificulta a cooperação?; Quem é o mais competitivo?; Quem é o menos competitivo?; Como os núcleos criativos (direção, interpretação, dramaturgia, cenário e figurino) dialogaram entre si?; De que maneira um espetáculo pode representar as vozes do coletivo criador?; Como o processo de autonomia diante do trabalho pode ser desenvolvido nos alunos?; Qual o potencial desse tipo de metodologia para o ensino de teatro e para o desenvolvimento de uma cultura da colaboração?; O desenvolvimento da autonomia e do diálogo no trabalho em grupo pode promover uma educação considerada mais participativa?

⁸ O espetáculo “Borboletas têm vida curta” (2006) foi a primeira experiência do *Teatro do Concreto* com o processo colaborativo e surgiu de uma oficina ministrada pelo Galpão Cine Horto de Belo Horizonte.

⁹ O espetáculo “Diário do Maldito” (2006) foi inspirado na vida e na obra do dramaturgo Plínio Marcos.

¹⁰ A intervenção “Ruas Abertas” (2008) surgiu como um pré-produto do espetáculo *Entrepartidas* (2010). A intervenção explorava, especialmente, o espaço urbano da cidade de Brasília.

¹¹ O espetáculo *Entrepartidas* (2010) foi inspirado nas relações interpessoais, nas histórias de amor e nas chegadas e partidas entre as pessoas. Trata-se de um espetáculo itinerante que, assim como *Ruas Abertas*, tem amplo diálogo com o espaço urbano.

4.6 A oficina no seu dia-a-dia

Como é bom ser parte de um grande corpo sem ter medo de te excluírem.

Aluno da oficina do Leve Supra Cena¹²

A carga horária total de 100 horas destinada à oficina implicou em um cronograma de trabalho conciso. Por esta razão, no seu dia-a-dia, a oficina exigiu dos colaboradores um trabalho intenso e focado. Para compreender a aplicabilidade do processo colaborativo nesse contexto serão descritos e analisados os principais procedimentos que se relacionam com a metodologia, embasando a análise nos teóricos que versam sobre o trabalho colaborativo. Por se tratar da análise do processo como um todo também serão descritos e analisados alguns procedimentos realizados pelos outros dois professores e que se relacionam com a metodologia estudada. Contudo, a perspectiva de análise será a do processo colaborativo.

Figura 1 – Símbolo do projeto Leve Supra Cena



Fonte: Arquivo do grupo. Foto tirada por Catarina Andrade.

A foto acima, tirada por uma das alunas, se tornou o símbolo da oficina “Leve Supra Cena”. A ação de unir as mãos surgiu a partir de uma proposição de um dos

¹² Hoje, aos 18 anos esse aluno estuda Artes Cênicas na Universidade de Brasília. A fala citada foi retirada do seu diário de bordo referente ao dia 16/04/2015.

professores. Ao final de todo encontro, o grupo fazia essa ação com as mãos e cada um dos integrantes falava uma palavra que representasse as sensações daquele dia.

Abaixo segue uma foto com alguns alunos selecionados para o projeto Leve Supra Cena:

Figura 2 – Grupo de alunos selecionados para o Leve Supra Cena



Fonte: Arquivo do grupo

Assim que o grupo foi selecionado iniciou-se à execução do cronograma de trabalho pensado para a oficina. Embora o tempo estipulado para o cumprimento do processo tenha sido curto em comparação às montagens colaborativas de outros grupos, desde o início, os alunos se mostraram bastante empenhados com o processo.

Além disso, a oficina aproximou os estudantes. Embora muitos alunos já se conhecessem de suas escolas de origem, vários deles sequer conversavam entre si. Assim, essa experiência proporcionou um encontro que se fortaleceu a cada dia.

O cronograma de execução criado para a realização da oficina foi o seguinte:

Figura 3 – Cronograma de execução 1

Cronograma da oficina Leve Supra Cena - Março de 2015	
Março/2015	
16 – 20/03	Divulgação da oficina
23 – 31/03	Solicitação de participação na oficina (e-mail)
Cronograma da Oficina Leve Supra Cena - Abril de 2015	
Abril/2015	
01-07/04	Solicitação de participação na oficina (e-mail)
09/04	Divulgação dos selecionados (e-mail)
11/04 (sábado)	Reunião com os pais e alunos selecionados. Informações sobre a oficina; preenchimento das fichas de inscrição e assinaturas das autorizações de participação.
14/04	Aula inaugural com apresentação dos alunos, de metodologias de trabalho e exercícios teatrais.
16/04	Atividades corporais e de criatividade - fotos e quem sou eu?
23/04	Atividades corporais e de criatividade
28/04	Aula sobre leitura de imagem e ponto de vista
30/04	Aula sobre processo colaborativo
Cronograma da Oficina Leve Supra Cena - Maio de 2015	
Maio/2015	
05/05	Cenas/depoimento pessoal - Quem sou eu?
07/05	Cenas/depoimento pessoal - Quem sou eu?
09/05 (Sábado)	Orientação para cenas
12/05	Retorno de cenas e aula sobre espaço
14/05	Aula sobre personagem teatral
19/05	Aula sobre personagem
21/05	Aula de leitura da espacialidade nas ruas da Asa Sul
23/05 (sábado)	Aula de leitura da espacialidade no Parque da Cidade
26/05	Retorno sobre as aulas sobre espacialidade
28/05	Levantamento de cenas por meio do tema escolhido
Cronograma da Oficina Leve Supra Cena - Junho de 2015	
Junho/2015	
02/06	Levantamento de cenas por meio do tema escolhido
09/06	Improvisos sobre as cenas
11/06	Primeira experimentação com textos - dramaturgia
13/06 (sábado)	Ensaio de cenas individuais
16/06	Ensaio do Dispa-se ainda com formação de cenas
18/06	Ensaio do Dispa-se ainda com formação de cenas
20/06 (sábado)	Ensaio do Dispa-se ainda com formação de cenas

Figura 4 – Continuação do cronograma de execução da oficina

23/06	Ensaaios do Dispa-se ainda com formação de cenas
25/06	Ensaaios do Dispa-se com texto final quase pronto
27/06 (sábado)	Ensaaios do Dispa-se com texto final quase pronto e consultoria do Nei Cirqueira
30/06	Ensaaios do Dispa-se com texto final pronto e consultoria do Nei Cirqueira

Cronograma da oficina Leve Supra Cena - Julho de 2015	
Julho/2015	
02/07	Ensaaios do Dispa-se com texto final pronto
03/07 (sexta)	Ensaaios do Dispa-se com texto final pronto
04/07 (sábado)	Ensaaios do Dispa-se com texto final pronto
06/07 (segunda)	Ensaaios do Dispa-se com texto final pronto
07/07	Ensaio geral e apresentação
08/07 (quarta)	Apresentação
09/07	Apresentação e entrega de certificados

Cronograma da oficina Leve Supra Cena - Agosto de 2015	
Agosto/2015	
06/08	Avaliação da oficina (professores e estudantes)

4.7 Planejamento a partir da perspectiva colaborativa

O plano pedagógico da oficina foi feito coletivamente pelos três docentes levando em consideração os objetos de estudo de cada professor. Todavia, nesta etapa do planejamento (16/03 a 09/04), que ocorreu paralelamente às atividades de divulgação da oficina, foi realizada apenas uma proposta prévia. Isso ocorreu porque com a chegada dos estudantes (14/04), seria estabelecido um planejamento mais adequado ao processo colaborativo. Assim, embora cada professor tivesse a sua proposta de

trabalho inicial, era sabido que, com a chegada dos outros colaboradores (alunos), essa proposta sofreria reconfigurações.

Dessa forma, o planejamento definitivo só ocorreu com a chegada dos alunos. A ideia era estabelecer, antes da chegada dos estudantes, um acordo entre os professores colaboradores no qual ficassem claros os objetivos comuns de cada um para o desenvolvimento da pesquisa.

Como resultado das reuniões prévias entre os professores, ficou decidido que, durante a oficina seria realizada uma montagem em processo colaborativo e que, a partir desse trabalho, cada um dos docentes investigaria seu objeto de estudo. Além disso, levando-se em consideração a natureza dessa metodologia, decidiu-se que o tema gerador da peça só seria definido pelo coletivo.

Antônio Araújo (2008), em *A encenação no coletivo*, diz o seguinte sobre a importância do planejamento no processo colaborativo:

(...)o diálogo ocorre entre funções já definidas e assumidas desde o início. O trabalho de criação só se inaugura, de fato, a partir desse pacto previamente estabelecido. Ou seja, o grupo, por meio de um consenso – ou endosso – define a ocupação de cada área artística, segundo o interesse e a habilidade dos integrantes ou convidados. (ARAÚJO, 2008, p.59)

A união de três práticas diferentes pareceu muito pertinente ao tipo de trabalho que se pretendia realizar. A junção dos três professores promoveu uma diversidade de pontos de vista que dialogava diretamente com o que se esperava de um trabalho colaborativo. Contudo, somente com a chegada dos alunos, que a divisão de funções e o estabelecimento de objetivos se efetivaram do ponto de vista do processo colaborativo.

Dos 27 alunos inscritos por e-mail, 19 compareceram à primeira reunião, que ocorreu no dia 11/04, com a presença dos pais. Nessa reunião, foram esclarecidas as possíveis dúvidas em relação ao andamento do trabalho e foram preenchidas as fichas de inscrição e as autorizações dos responsáveis, já que se tratava de alunos menores de 18 anos. Nas autorizações, que constam em anexo, foram especificadas todas as necessidades do uso de imagens, da identificação dos alunos e dos textos produzidos pelos estudantes para a realização da pesquisa.

As primeiras aulas destinaram-se ao acolhimento do grupo, às primeiras experimentações práticas, improvisações, bem como aos primeiros planejamentos do ponto de vista do trabalho colaborativo. Assim, no dia 30/04 foi realizada uma aula teórica sobre o processo colaborativo para que os alunos tivessem uma compreensão maior do contexto no qual estavam começando a trabalhar.

4.8 A escolha coletiva do tema para a criação do espetáculo

O espetáculo produzido em processo colaborativo nasce a partir de um tema gerador escolhido pelo grupo. O texto dramático, então, só começa a ser esboçado depois da criação das primeiras cenas. Normalmente, a escolha desse tema surge de um debate coletivo no qual os integrantes manifestam suas vontades. Ou seja, surge de uma conversa na qual o grupo coloca os temas que mais lhe parecem urgentes de serem discutidos naquele momento. Araújo (2008) diz o seguinte a respeito da escolha do tema nas suas experiências com o Teatro da Vertigem:

A definição do projeto é realizada por meio de discussões coletivas envolvendo todos os integrantes fixos da companhia. Geralmente ocorre a partir de uma dinâmica que denominamos “fórum”. (...) O objetivo é encontrar um denominador comum ou eleger a proposta que tenha causado maior reverberação no grupo – ou ainda, caso seja possível, a junção, numa nova ideia, de algumas das sugestões. (ARAÚJO, 2008, p.148)

Embora os integrantes da oficina não pertencessem a uma companhia profissional, como no exemplo citado por Antônio Araújo, a dinâmica de trabalho foi semelhante. Assim, as propostas de temas foram surgindo a partir de rodas de conversa realizadas nas primeiras aulas.

A princípio, o tema foi sugerido por um dos professores a partir de questionamentos trazidos pelos alunos nos debates em aula. Os estudantes trouxeram em suas falas as angústias próprias da adolescência. Isto é, falaram de como se sentiam “modelados” em terem que se enquadrar em um determinado padrão de sucesso e o quanto isso era angustiante para eles. Nesse caso específico, o tema da peça emanou das colocações dos próprios alunos e foi descrito pela seguinte pergunta: *O que me modela?*

A partir da pergunta *O que me modela?* Foram formuladas outras questões como, por exemplo: (1) O que me modela na família?; (2) O que me modela na mídia?; (3) O que me modela na moda?; (4) O que me modela na religião?; (5) O que me modela nos relacionamentos? e (6) O que me modela no trabalho? Desse modo, a pergunta geradora tratou-se apenas de um impulso inicial para a criação de outros motes inspiradores para a construção das cenas.

4.8.1 Divisão dos núcleos criativos

Escolhido o tema, partiu-se, então, para a divisão de funções em núcleos criativos. A saber: dramaturgia, figurino, sonoplastia, cenário, interpretação e direção, sendo, que, cada núcleo criativo deveria ter um líder. Nesse caso, a função do líder era responder sobre determinado núcleo em nome do grupo. É importante observar

que, no caso do processo colaborativo, embora não haja uma hierarquia rígida, existem lideranças compartilhadas. No caso do “Leve Supra Cena”, a liderança, embora dividida, era orientada pelos professores, já que, se tratavam de alunos com pouca experiência teatral.

Todos os alunos da oficina acumularam mais de uma função, o que é muito comum em trabalhos de natureza colaborativa. Além da interpretação, eles colaboraram nas outras áreas necessárias ao espetáculo. Em relação à divisão de funções no trabalho criativo, bem como às decisões tomadas em grupo segue o depoimento de uma das alunas:

No quinto dia (30/04) a gente escolheu o que cada um ia fazer no nosso espetáculo. Eu fiquei na sonoplastia. Houve uma votação e eu consegui ficar dentro desse grupo. Gostei muito do resultado porque é o que eu gosto de fazer. (Relato de uma das alunas no seu diário de bordo do dia 30/04)

No caso do núcleo da sonoplastia, relatado pela aluna, que também foi atriz do espetáculo, foi necessário realizar uma votação para definir quem seriam seus integrantes. Isto ocorreu porque muitos alunos estavam interessados em trabalhar neste núcleo, o que não seria possível uma vez que era preciso a participação das pessoas em outros núcleos. Assim, a única forma possível de resolver esse impasse foi deliberar ao grupo essa decisão.

De fato, é importante observar em relação a esse exemplo que o procedimento da tomada de decisão por meio de votação é muito comum no processo colaborativo. Isso ocorre porque nem sempre é possível realizar a vontade de todos. No caso do “Leve Supra Cena”, a votação funcionou como um instrumento que procurou democratizar as decisões. Ao tornar as decisões mais coletivas priorizou-se o objetivo comum (espetáculo) em detrimento das vontades individuais.

Adélia Nicolete (2012), no artigo *Criação coletiva e processo colaborativo*, diz o seguinte a respeito dos limites de atuação dos núcleos criativos neste tipo de metodologia:

Os limites de atuação no processo colaborativo são tênues. Há momentos em que os atores e a direção apresentam questionamentos e soluções relativos à dramaturgia; ou em que o dramaturgo propõe uma solução cênica ou conduz a interpretação do atores. Provoca-se, às vezes, uma sensação de estar ultrapassando a própria área e invadindo a competência do outro, o que gera uma tensão criativa – já presente pela insegurança provocada pela ausência de um pré-texto. (NICOLETE, 2002, p.323)

A tensão criativa entre os núcleos de trabalho, sugerida por Nicolete, reafirma a presença do dialogismo neste tipo de metodologia. Ou seja, o avanço do processo ocorre, justamente, por meio desses atravessamentos estéticos que alimentam a construção de cenas.

No caso do “Leve Supra Cena” esses atravessamentos ocorreram, principalmente, do núcleo de atuação para os núcleos de direção e dramaturgia. Isso ocorreu, primeiramente, em virtude de todos os alunos terem sido atores do espetáculo. Embora os alunos também tenham participado dos núcleos de dramaturgia, sonoplastia, figurino e cenografia, foi para o núcleo de atuação que eles tiveram mais tempo de dedicação.

Como já foi explicitado, cada núcleo tinha um líder entre os alunos e essa liderança era orientada pelos professores. Tal orientação deve-se ao fato de que se tratava de um grupo com pouca experiência teatral. Sendo assim, núcleos como o da direção e o da dramaturgia foram liderados pelos professores. Contudo, especialmente, o núcleo da dramaturgia teve uma interferência muito grande por parte dos alunos que contribuíram com cenas e textos que foram para o espetáculo praticamente na íntegra.

É importante ressaltar que a existência de lideranças nos núcleos criativos é o que diferencia o processo colaborativo da criação coletiva. Ou seja, no processo colaborativo existem pessoas que respondem por determinados núcleos. A esse respeito Nicolete (2002) assevera:

(...) há uma limitação, ainda que virtual, de funções, uma centralização maior de competências: cada um trabalha e responde pela sua função – o que não impede que haja uma imbricação ou uma fusão de interesses e especialidades em nome da construção do espetáculo. (NICOLETE, 2002, p.323)

A horizontalidade nas relações no processo do “Leve Supra Cena” ocorreu, principalmente, em relação à tomada de decisões. Ao longo do processo foram feitas inúmeras rodas de conversa, nas quais as decisões sobre o espetáculo eram discutidas. Contudo, é importante ressaltar que a horizontalidade no processo não implicou em ausência absoluta de hierarquias. Assim, como o próprio Antônio Araújo (2008) assevera o que ocorre no processo colaborativo é uma flutuação das hierarquias. Ou seja, há uma flexibilização que permite o confronto de ideias, mas que não exige as lideranças de cumprirem com a sua função.

4.8.2 O treinamento e a sua relação com o processo colaborativo

O treinamento utilizado nas primeiras aulas teve como objetivo principal a introdução dos estudantes no universo do teatro. Isso ocorreu pelo fato de se tratar de alunos iniciantes e que não tinham muita familiaridade com os elementos da linguagem cênica.

Ainda que muitos deles já tivessem tido algum tipo de contato com o universo artístico, esse contato ainda era incipiente para o trabalho que se pretendia realizar. Desse modo, com o treinamento, pretendia-se inseri-los no universo do teatro. Para isso, foram utilizados exercícios que incluíam jogos teatrais, improvisações, exploração de expressividades corporais e vocais.

O treinamento dos alunos, em grande parte das aulas, seguia a rotina de aquecimento corporal e vocal, jogos teatrais, trabalhos individuais, experimentações em grupo e improvisações. Os elementos dessa rotina de trabalho eram aplicados pelos professores que se revezavam na aplicação dos exercícios. Enquanto um professor aplicava as atividades, os outros ficavam responsáveis pelo registro escrito e fotográfico.

De acordo com a perspectiva do processo colaborativo, o treinamento a ser utilizado para um determinado trabalho deve basear-se nas necessidades do grupo e da temática a ser abordada para a construção do espetáculo. A respeito das técnicas utilizadas como treinamento, Antônio Araújo (2008), ao falar sobre os procedimentos adotados pelo Teatro da Vertigem, assevera:

Essa perspectiva de técnicas “inventadas” – que não elimina a outra, de técnicas “importadas” – estimula uma atitude ativa e propositiva por parte dos atores e subverte certa mistificação tecnicista – a da “técnica pela técnica”, em que o aprendizado das ferramentas é meramente quantitativo e desprovido de dimensão crítica ou artística (. . .) na medida em que cada espetáculo pede a invenção de seus próprios procedimentos e ferramentas. As técnicas “inventadas”, ainda, pressupõem uma parceria entre direção e atores, e só se delineiam após algum tempo de ensaio. (ARAÚJO, 2008, p.165)

Ou seja, como assegura Araújo, a ideia não é utilizar a técnica pela técnica, mas sim, avaliar quais são os procedimentos adequados ao tipo de pesquisa que está sendo desenvolvida. No caso do “Leve Supra Cena”, o treinamento foi dividido em duas partes: a primeira parte, de natureza mais ampla, procurou introduzir os alunos no universo do teatro. Já, a segunda parte, mais específica, procurou utilizar procedimentos para obter material cênico para a peça.

As primeiras produções utilizaram-se muito da improvisação, uma vez que, inicialmente, não havia interesse em direcionar objetivamente as ações dos alunos. Foi, portanto, uma fase mais exploratória que contemplou a criação de cenas e situações a partir de *workshops* apresentados em sala e de intervenções criadas no espaço urbano. Ao longo do processo foram criadas inúmeras cenas individuais e coletivas que partiram de improvisações que tinham como mote o tema do espetáculo ou temas de natureza correlata que eram descritos a partir de uma pergunta como, por exemplo, *O que te modela na família?* A seguir seguem imagens de treinamentos realizados na escola parque:

Figura 5 – Treinamento no auditório da escola parque



Fonte: Arquivo do grupo. Foto tirada por Hugo Nicolau.

Figura 6 – Treinamento em uma sala de aula da escola parque



Fonte: Arquivo do grupo. Foto tirada por Hugo Nicolau.

Nas fotos acima, os alunos estavam realizando o aquecimento corporal para dar início aos jogos teatrais e às improvisações.

4.8.3 A relação da autoria em processo colaborativo com o depoimento pessoal

A questão da autoria no trabalho colaborativo possui as suas especificidades. O *dialogismo* entre os núcleos criativos implica em uma constante interferência estética e ideológica no trabalho alheio. Sendo assim, toda interferência é delicada e exige maturidade dos colaboradores. No caso dos atores, por exemplo, a utilização do depoimento pessoal como material cênico, que é muito comum neste tipo de metodologia, implica, de certa maneira, na acumulação de funções que transforma o ator em ator-autor.

A respeito da autoria no processo colaborativo a atriz Miriam Rinaldi (2006) diz o seguinte:

(...) é preciso reconhecer que a autoria no *processo Colaborativo* está localizada numa zona de fronteira, de acordos delicados e tensos, pois tenta lidar com as exigências do coletivo, ao mesmo tempo que reclama o reconhecimento individual. Trata tanto da autoria de grupo, à medida que todos são criadores e agentes de múltiplas apropriações e transformações, quanto da autoria articular, que acontece quando determinado artista opera a reunião, a filtragem ou a organização dos materiais apresentados pelo coletivo. (RINALDI, 2006, p.2)

A dinâmica de criação do processo colaborativo implica em um jogo de acordos e proposições. Ou seja, em uma constante relação entre o diálogo e a autonomia. Sendo assim, a autoria no processo colaborativo é construída a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre o individual e o coletivo.

No caso do “Leve Supra Cena”, a primeira cena construída pelos alunos sobre o tema surgiu a partir da pergunta *Quem eu sou?*. Inicialmente essa pergunta serviu como inspiração para a escrita de um texto pedido por um dos professores. No entanto, no diálogo com essa ideia, outro professor solicitou aos alunos que transformasse o texto em cena já que esta pergunta poderia se relacionar ao tema central do espetáculo: *O que me modela?*

Assim, a partir dessa reflexão inicial, que gerou a produção de uma redação, foi proposta a criação de uma cena individual a ser realizada em forma de depoimento pessoal. Em relação ao depoimento pessoal e a sua relação com a autoria Antônio Araújo (2002) diz que:

o depoimento pessoal não funciona apenas como instrumento de pesquisa – no caso temática – mas também como o próprio material bruto de concretização da cena. Além de se constituir em um exercício interpretativo de caráter investigatório, ele também conclama o ator a

assumir um papel de autor e criador da cena, construída a partir do material que ele mesmo traz para os ensaios. (ARAÚJO, 2002, p.84)

No processo de criação do espetáculo “Dispa-se”, a maioria dos personagens surgiu a partir dessa expressão individual, que foi o depoimento pessoal. Contudo, ocorreu que, em alguns casos, o depoimento pessoal de um aluno serviu como mote para a criação do personagem de outro estudante. Desse modo, como é previsto pelo processo colaborativo, não existiu cena ou personagem que não pudesse ser realizado por pessoa diferente da que a criou. Assim, tudo o que foi criado colaborativamente pertenceu ao processo, e não aos criadores individualmente. A seguir segue a foto de um dos alunos na apresentação de depoimento pessoal do dia 05/05/2015:

Figura 7 – Aluno em cena de depoimento pessoal



Fonte: Arquivo do grupo. Foto tirada por Hugo Nicolau.

O depoimento pessoal desse aluno gerou a criação do seu personagem no espetáculo. A cena inicial apresentada por ele a partir da pergunta “Quem eu sou?” originou a figura de um travesti, que acabou fazendo parte da peça. Na cena de origem, o aluno fazia uma dublagem todo paramentado com uma capa e um salto alto. A partir dessa cena, na qual o aluno esboçava a figura de um travesti, iniciou-se um processo de criação dramática e de direção orientadas pelos professores para o aprofundamento da história da personagem.

Assim, da mesma forma como ocorreu com esse aluno, os outros estudantes também passaram a investir nas suas cenas individuais com o intuito de encontrar histórias e personagens que pudessem dialogar com o tema do espetáculo: *O que me modela?* Dessa forma, foi pedido aos alunos que preparassem *workshops* investindo em determinados personagens esboçados nas primeiras cenas, e em outros casos, inspirados nas cenas dos colegas. Segue a foto do mesmo aluno, já com o personagem construído para o espetáculo:

Figura 8 – Personagem construída a partir de depoimento pessoal



Fonte: Arquivo do grupo. Foto de autor desconhecido tirada em um dos dias de apresentação.

No decorrer desse processo de criação a partir de depoimentos pessoais alguns personagens foram surgindo e deram origem a cenas individuais e/ou coletivas. Na elaboração das cenas, os próprios alunos construíam seus textos, que eram experimentados nas apresentações em sala e passados para a equipe de dramaturgia sob a supervisão de um professor.

Todavia, é importante ressaltar que nem todas as cenas criadas a partir de depoimentos pessoais geraram personagens aproveitados pela dramaturgia. Iniciou-se, então, um processo de apropriação no qual uma única ideia de cena poderia ser relida por alunos que, originalmente, não tinham relação com aquela determinada história. Assim, é possível perceber, a partir desse exemplo, que uma das características do processo colaborativo aplicada no “Leve Supra Cena” foi a produção de material de natureza coletiva para o espetáculo.

Ainda em relação à autoria, Rinaldi (2006) aponta:

(...) podemos perceber que a autoria no *processo colaborativo* não está relacionada apenas à gênese dos materiais, mas à forma como eles se processam e se transformam. No contínuo jogo de dar e receber que acontece entre os atores, existe uma operação autoral de apropriação. Se por um lado esse processo exige desapego do ator – (...) que deve aceitar o corte da cena bem escrita ou mesmo da personagem não realizada, por outro deve ter disponibilidade de fazer da ideia do outro a sua própria. (RINALDI, 2006, p.2)

Pelos exemplos apresentados até o momento, também é possível perceber a importância para o desenvolvimento do trabalho colaborativo da adoção de uma postura autônoma na criação das cenas, bem como a necessidade de que esses mesmos colaboradores estejam dispostos a dialogar verbalmente e esteticamente. E, nesse sentido, é importante observar, que no processo do “Leve Supra Cena” o papel de estimuladores dessa postura autônoma e dialógica, que inicialmente estava nos professores, foi, aos poucos, também sendo redistribuídos aos alunos.

Com isso, os estudantes foram percebendo, ao longo da produção das primeiras cenas que eles não podiam se omitir diante do que era proposto, uma vez que somente uma cena melhor poderia refutar uma cena anterior. Essa dinâmica, que é própria do processo colaborativo, foi proporcionando aos alunos um espaço de fala cada vez maior. As vozes do coletivo foram se manifestando na medida em que as discussões sobre o tema foram se aprofundando.

Nessa fase do trabalho, na qual os personagens estavam começando a se consolidar, o treinamento passou a ser mais focado na questão da construção desses personagens. Ou seja, diferentemente do que ocorreu inicialmente, com um treinamento mais amplo, a segunda fase de treinamento permitiu aos alunos verticalizar os conhecimentos adquiridos até então.

A construção dos personagens foi orientada pelos professores na medida em que eram criados. Assim, embora o grupo tenha se dividido em núcleos de criação, cada grupo de alunos possuía um dos três professores como responsáveis que dividiam a liderança com mais um ou dois alunos, dependendo da área. Um dos alunos fez a

seguinte declaração acerca da sua relação com o Processo Colaborativo até aquele momento:

Esse trabalho de fazer as coisas em grupo, sem existir um “chefe” vai me ajudar a ser menos mandão e autoritário. Tive uma curta experiência com o “processo colaborativo (não chegou a ser, de fato, o processo colaborativo mas estava nesse rumo. . .) e não foi tão bom. Mas até agora na oficina está sendo bem interessante” (Aluno do “Leve Supra Cena”, em notas do seu diário de bordo no dia 14/05)

A fala desse aluno exemplifica um fenômeno que foi sendo revelado ao longo do processo. À medida em que os alunos criavam juntos e tinham que dialogar e propor eles foram se autoconhecendo. E, ao se autoconhecerem puderam descobrir a importância das suas vozes dentro do coletivo.

4.8.4 Intervenções no espaço urbano

“Teatro pode ser feito em qualquer lugar. O teatro pode até ser o lugar.”

Aluna do Leve Supra Cena¹³

Nesta etapa de construção do trabalho, também foram feitas experimentações na rua propostas por um dos professores. Essas experimentações deram origem a alguns textos, cenas e personagens que foram para o espetáculo. O diálogo com a rua teve muita relevância para a discussão do tema, uma vez que aproximou a temática do espetáculo aos espaços da cidade e proporcionou aos alunos e aos professores uma reflexão sobre o lugar em que vivem. Uma das alunas fez a seguinte observação sobre a reflexão de leitura de espaço proposta por um dos professores:

De fato, nunca havíamos estudado o “espaço” como um meio que também provoca mudanças em nós mesmos (. . .) Compreendemos o quanto nós moldamos o espaço e o quanto ele também nos molda. Diversas vezes nos colocamos em diferentes lugares e pontos de vistas para entender e perceber todos os lados de uma mesma situação – tanto no palco e na rua, como em qualquer ambiente, fisicamente e psicologicamente falando. Com isso, percebemos como invisibilizamos muitas coisas e muitas pessoas presentes no espaço automaticamente ou até por comodismo. (Relato de uma das alunas em texto produzido no dia 16/03/2016)

Durante a oficina, uma série de exercícios foram aplicados com o intuito de ampliar a percepção dos alunos acerca dos espaços da cidade. A reflexão sobre a

¹³ Citação retirada de uma entrevista que a aluna concedeu a uma outra estudante sobre os procedimentos de intervenção no espaço.

espacialidade e sobre o espaço urbano bem como a sua utilização do ponto de vista cênico é uma das discussões presentes no processo colaborativo, principalmente por grupos como o Teatro da Vertigem, que já realizou espetáculos em hospitais, igrejas e no rio Tietê (São Paulo). Araújo (2008) faz o seguinte relato sobre a encenação do espetáculo *O livro de Jó* em um hospital:

Entre outros procedimentos, a direção idealizou formas de se aproximar do lugar, de “entrar” em seus interiores, de perceber a sua “respiração”, a fim de descobrir o teatral dentro do arquitetônico, de trabalhar a sua atmosfera e memória como recursos para a interpretação dos atores, e ainda, de experimentar diferentes trajetórias espaciais para o espetáculo que dialogassem com a estrutura da dramaturgia. Para tanto, o grupo destinou dois meses de ensaio, antes da estréia, apenas ao processo de ocupação e apropriação cênica do hospital. (ARAÚJO, 2008, p.100)

No caso do “Leve Supra Cena”, alguns lugares da cidade foram utilizados para a realização dos exercícios de percepção e intervenção. Embora o espetáculo não tenha se realizado na rua, vários elementos encontrados pelos atores nos espaços urbanos serviram de recursos para a criação dos atores. Seguem imagens de dois momentos de intervenção:

Figura 9 – Intervenção realizada em um parque de Brasília



Fonte: Arquivo do grupo. Foto tirada pelo professor Hugo Nicolau.

Nesta foto, os alunos estão em um parque localizado em Brasília. Neste local, eles realizaram ações interventivas inusitadas como andarem em fila indiana ou em duplas com os pés grudados. As ações inusitadas chamavam a atenção das pessoas que estavam caminhando, uma vez que interferiam na lógica esperada por elas para aquele lugar. Ainda neste espaço, os alunos realizaram observações e entrevistaram pessoas que passeavam pelo local. As proposições relacionadas ao espaço foram conduzidas por um professor a partir do seu objeto de pesquisa e em diálogo com o tema do espetáculo.

Além da sensibilização dos alunos para os espaços da cidade, os exercícios também ampliaram a visão dos estudantes sobre a utilização do espaço no teatro. Desse modo, eles puderam perceber que o fenômeno teatral poderia ocorrer em qualquer lugar.

Segue a foto de um dos alunos feita por um professor na intervenção urbana que propunha participação dos transeuntes. Os alunos pediam que os passantes regassem o aluno. Essa cena integrou o espetáculo e foi adaptada ao espaço fechado:

Figura 10 – Intervenção urbana realizada em um parque de Brasília



Fonte: Arquivo pessoal do grupo. Foto tirada pelo professor Hugo Nicolau.

Além do parque da cidade, foram realizadas experimentações na rua W3, também localizada em Brasília. Abaixo segue a foto de um dos alunos em sua intervenção

na qual estava trajado como um morador de rua:

Figura 11 – Intervenção urbana realizada em uma rua de Brasília



Fonte: Arquivo do grupo. Foto tirada por Gabriel Paulin.

O personagem criado pelo aluno registrado na foto acima surgiu a partir da experimentação do estudante em uma rua de Brasília. A experiência como morador de rua foi incorporada ao espetáculo. Muitos elementos que ele encontrou ao vivenciar o personagem na rua foram levados para a cena como, por exemplo, a questão da visibilidade e da invisibilidade de moradores de rua.

A partir dessas intervenções nas ruas, os alunos ampliaram a sua percepção acerca do espaços da cidade, bem como acerca da relação dos homens com essa cidade. Observaram, por exemplo, o quanto o ser humano é capaz de tornar invisíveis outras pessoas ou outras coisas dependendo do ponto de vista que adotam. Em relação a essa atividade, uma das alunas diz o seguinte:

Logo depois saímos em duplas para observar (o aluno) que estava de mendigo. No início do exercício não aconteceu nada (...) (O aluno) atravessou a pista e os policiais logo perceberam ele (...) Quando os policiais estavam chegando perto dele percebi como estava “invisível”

até aquele momento. (Relato de uma das alunas em diário de bordo no dia 21/05)

É importante ressaltar que, com esse exercício, os alunos também tiveram a oportunidade de exercitarem a sua autocrítica. Ao observarem a reação de outras pessoas acerca do que estava acontecendo, eles puderam se perguntar como eles mesmos reagiriam naquela determinada situação.

Assim, a exploração do tema para a construção do espetáculo proporcionou aos alunos uma percepção que foi muito além do estudo da linguagem cênica. As atividades propostas promoveram uma reflexão do aluno sobre si e sobre o meio. Certamente, é possível observar também o quão amplo pode ser um campo de pesquisa em teatro quando estes campos partem de temas geradores ao contrário de textos dramáticos propriamente ditos.

Dessa forma, a partir das proposições dos alunos em sala de ensaio e no espaço urbano surgiram os primeiros *canovaccios* propostos pela dramaturgia. Tratavam-se, portanto, de roteiros de trama larga que dialogavam com as propostas de cenas já esboçadas pelos alunos. A cada aula esses roteiros eram experimentados e redesenhados a partir de ideais que foram surgindo no decorrer dos ensaios e intervenções.

4.8.5 Colaboração externa: Professor Nei Cirqueira

Assim que o grupo da oficina estruturou uma dramaturgia acerca do que estava sendo construído, foi realizado um convite para que um professor de fora da pesquisa pudesse contribuir com o trabalho. O objetivo da consultoria dada ao grupo era trazer uma contribuição a partir do olhar de um profissional que não estivesse envolvido diretamente com o espetáculo. Dessa forma, buscava-se ampliar a reflexão sobre o que estava sendo construído até então. Para isso, realizou-se um ensaio aberto no dia 27/06 para o professor Nei Cirqueira¹⁴ e convidados dos alunos.

A partir da perspectiva do processo colaborativo, a abertura dos ensaios para terceiros é muito importante uma vez que antecipa a colaboração de uma plateia prévia à estreia com o intuito de melhorar o trabalho. A esse respeito Araújo (2008) comenta:

O fator “colaborativo” se amplia nessa convocação da platéia para a arena do processo. Tem-se um público participativo se exercitando numa recepção processual. A criação explode os muros da sala de ensaio, ocupa o espaço público e transforma os espectadores em agentes transformadores da obra. Por outro lado, os artistas ganham outros “parceiros” de trabalho, e um novo aprendizado de escuta se faz necessário.(ARAÚJO, 2008, p.117)

¹⁴ O professor Nei Cirqueira é integrante do Teatro do Concreto. Atualmente dá aulas de teatro na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal e na faculdade de artes Dulcina de Moraes.

Após o ensaio aberto para o professor e convidados, foi realizado um debate com o público, que interferiu com ideias e sugestões acerca do que estava sendo produzido. Após esse dia foi realizada uma aula na qual o professor convidado interferiu mais diretamente nas cenas e nas construções das personagens. A respeito da consultoria dada ao Leve Supra Cena, o próprio Nei Cirqueira diz:

Como artista cênico e professor tenho muito interesse em contribuir para o diálogo construtivo de conhecimento por meio da elaboração estética da linguagem cênica. Mas meu olhar geralmente se debruça com mais interesse no exercício da atuação. Me estimula ver como os estudantes-atores desenvolvem essa habilidade. Como eles se desafiam no exercício deste ofício e como este exercício gera prazer e conhecimento de si e do mundo a sua volta. (Nei Cirqueira em carta para o Leve Supra Cena no dia 10 de maio de 2016)

Como relata o professor, seu trabalho no “Leve Supra Cena” foi mais voltado para a questão da atuação dos alunos e para a construção do discurso do espetáculo. Todavia, nem todas as modificações propostas pelos colaboradores externos foram acatadas. Entretanto, todas elas foram motivo de debates que enriqueceram a reflexão sobre o que estava sendo construído. Assim, percebe-se que o diálogo com os colaboradores externos foi muito importante para o processo, uma vez que provocou uma reflexão mais profunda sobre o discurso do espetáculo e do grupo.

4.8.6 O espetáculo Dispa-se

“Pude notar quem eu sou em relação a um grupo. E o quão importante que cada pessoa é quando se tem um trabalho no coletivo, fazendo os individuais se tornarem uma única coisa, no nosso caso o “Dispa-se.”

Aluno do “Leve Supra Cena”

O espetáculo construído pelo grupo “Leve Supra Cena” recebeu o nome de “Dispa-se”, e foi apresentado nos dias 07, 08 e 09 de julho de 2015 no auditório da Escola Parque, onde foram realizados os ensaios. Segue a foto de divulgação do cartaz:

Figura 12 – Foto de divulgação do espetáculo "Dispa-se"



Fonte: Arquivo do grupo. Foto tirada pelo professor Hugo Nicolau.

O contato com o público representou mais um momento criativo dentro do processo. A contribuição da plateia, tanto no momento das apresentações quanto em conversas posteriores, serviu como um dos parâmetros utilizados na avaliação do espetáculo. A esse respeito, Araújo (2008) comenta:

O texto e a cena se modificam sensivelmente após essa interferência direta dos espectadores. Uma nova versão da peça é produzida, a montagem incorpora grande parte das críticas e sugestões oferecidas e, para os atores – além das contribuições mencionadas – a presença da platéia marca uma nova etapa em seu trabalho, já que, a partir daí, o fenômeno teatral se completa. (ARAÚJO, 2008, p.178)

Assim, como é previsto pelo processo colaborativo, mesmo após a estreia tanto o texto quanto a direção podem alterar seus rumos uma vez que a plateia também entra como uma colaboradora em potencial do trabalho. No caso do "Leve Supra Cena", a contribuição dada pela plateia continua reverberando, uma vez que se pretende dar continuidade ao espetáculo e aperfeiçoar aquilo que, por ventura, não tenha sido tão pleno naquele momento.

4.8.7 Os resultados

O que fez da experiência de criação do “Dispa-se” um processo colaborativo foram os elementos que o caracterizaram como tal. As características que o diferenciaram são estas: Produção de um texto inédito; criação de cenas a partir de temática definida pelo grupo; divisão do trabalho em núcleos (direção, interpretação, cenário, figurino, sonoplastia, dramaturgia etc); relações de trabalho com flexibilização das hierarquias; criação de cenas a partir de depoimentos pessoais; exploração de espaços alternativos para a criação de cenas e dramaturgia construída na sala de ensaio.

Além dessas características, que são próprias do processo colaborativo, outra manifestação muito presente, que se comprova, inclusive, por experiências de grupos profissionais é o fortalecimento do teatro de grupo. No caso da oficina, os alunos finalizaram o processo com algumas certezas que foram muito efetivas, do ponto de vista pedagógico, para os professores.

Figura 13 – Foto tirada durante ensaio do espetáculo ”Dispa-se“(2015)



Fonte: Arquivo do grupo. Foto tirada por Hugo Nicolau.

Dos 17 participantes do processo da oficina, 10 manifestaram o desejo de cursar Artes Cênicas na graduação, sendo que, atualmente, 06 já estão oficialmente matriculados no curso. A esse respeito uma das alunas comenta:

Experimentar o sabor do teatro e o do que ele é capaz não deixa dúvidas sobre o quanto ele é importante. Querer passar isso adiante toma conta de nós, e nesse momento tocou a mim (e a vários outros alunos) de forma inebriante, a ponto de querermos fazer isso para o resto da vida. Por causa disso, e por causa da oficina, todos nós escolhemos Artes Cênicas. (Depoimento de uma das alunas do Leve Supra Cena)

Assim, ao retomar às questões que motivaram essa pesquisa e que foram sendo desenvolvidas ao longo da minha experiência com o processo colaborativo, percebo que a metodologia ajudou os alunos a desenvolverem um sentimento de pertencimento em relação ao trabalho e a eles mesmos. A esse respeito um dos alunos diz o seguinte: “*O processo contribuiu para enriquecer meu pensamento crítico e visão de mundo*”¹⁵

Assim, apesar do curto espaço de tempo da oficina, foi perceptível que os alunos entenderam os caminhos que levaram à construção de cada cena, à elaboração de cada personagem e à construção do discurso do espetáculo. E, ao conhecerem esses caminhos e o porquê de cada uma das escolhas conscientizaram-se do seu papel dentro do coletivo. Nesse sentido, é possível afirmar que o processo colaborativo instaurou no “Leve Supra Cena” uma cultura participativa que transformou a todos. E, que, do ponto de vista metodológico pode ser considerado um *modus operandi* relevante para o ensino de teatro.

¹⁵ Depoimento de um dos alunos sobre o processo no dia 18/03/2016.

5 Considerações finais

A presente pesquisa de mestrado investigou a potencialidade do processo colaborativo para o ensino aprendizagem de teatro. Mais especificamente, procurou averiguar como essa metodologia é capaz de desenvolver a autonomia e o dialogismo entre os estudantes e de que maneira ela pode auxiliar no desenvolvimento de uma cultura colaborativa e crítica entre os seus envolvidos. Para realizar esta pesquisa, utilizou-se a análise de experiências de grupos teatrais que trabalham com essa metodologia, assim como a literatura especializada e o processo de criação do espetáculo “Dispa-se” (2015), realizado no âmbito do projeto “Leve Supra Cena”. As principais referências utilizadas foram Antônio Araújo (2008), Paulo Freire (2006) e Mikhail Bakhtin (2005). Em diálogo com esses autores, existiram outros que compuseram o referencial teórico.

O trabalho, portanto, procurou adentrar nas possibilidades oferecidas por essa metodologia para o desenvolvimento de um ensinar e de um aprender teatro que possua bases mais cooperativas, autônomas e dialógicas. Por fim, procurou evidenciar o quanto as características intrínsecas do processo colaborativo podem ser positivas do ponto de vista pedagógico. É importante ressaltar que, embora o conceito de colaboração seja utilizado em várias áreas de conhecimento, esta pesquisa concentrou seus esforços nas artes cênicas.

Sendo assim, esta dissertação procurou contribuir com uma discussão, ainda pouco desenvolvida, sobre o processo colaborativo teatral no âmbito escolar. Embora existam várias pesquisas que abordem o assunto do ponto de vista do teatro de grupo, da educação e da psicologia, há certo consenso, de que, no âmbito da pedagogia do teatro ainda se trata de um assunto pouco discutido.

Para a realização desta reflexão, então, foi produzido um texto, dividido em três partes, a saber: parte 1- Processo Colaborativo; parte 2- Diálogo e autonomia; parte 3- A oficina. Ao longo do texto, foram descritos e analisados conceitos, históricos e procedimentos relativos à metodologia estudada. Além disso, realizou-se a descrição e a análise do processo de construção do espetáculo “Dispa-se” (2015) que foi concretizado com estudantes do ensino médio do Distrito Federal.

A primeira parte desta pesquisa procurou desenvolver um panorama histórico-cultural do processo colaborativo no qual foi possível evidenciar, entre outras coisas, a relação entre o surgimento desta metodologia e o seu contexto histórico, social e cultural. A importância de desenvolver esse panorama, então, encontra-se na tentativa de esclarecer uma série de fatores que contribuíram para o surgimento deste *modus*

operandi no teatro, bem como para situar essa metodologia dentro do contexto teatral ocidental, dando especial relevo ao contexto brasileiro. Além disso, o panorama, desenvolvido na primeira parte, procurou trazer à tona nomes de representantes nacionais e internacionais do processo colaborativo.

É importante destacar, nesse contexto, a importância dos movimentos contraculturais para a transformação de hábitos e valores do mundo ocidental que refletiram no teatro. Tais movimentos, em sua maioria, liderados por jovens, sinalizavam um anseio por liberdade de expressão que influenciaram as artes como um todo. Sendo assim, é possível compreender, a partir dos dados levantados, que o teatro, assim como as outras artes, tornou-se um importante veículo para a proposição de um mundo com valores diferentes.

No Brasil, muito embora a difusão da contracultura coincida com a ditadura militar, percebe-se que ocorreram muitas revoluções de natureza cultural. Observa-se, por exemplo, transformações na música, com o Tropicalismo; nas artes visuais, com Hélio Oiticica; no jornalismo, com Luís Carlos Maciel; no cinema, com Glauber Rocha; e no teatro, com o grupo Oficina. Do mesmo modo, nomes de grupos como Teatro de Arena, OS Centros Populares de Cultura e o Opinião merecem destaque do ponto de vista do nascimento de um teatro mais engajado. Autores como Augusto Boal, João das Neves, Gianfrancesco Guarnieri, Plínio Marcos, Paulo Pontes e Chico Buarque também são colocados em relevo nesse panorama de transformações que é descrito. Além disso, na primeira parte do texto, faz-se uma análise da revolucionária montagem da peça *O Rei da Vela* (1967), feita pelo Teatro Oficina.

É possível perceber, então, a partir da reflexão proposta nesta pesquisa, que o nascimento do processo colaborativo ocorreu em um berço de revoluções temáticas, estéticas e organizacionais que estavam ocorrendo no teatro. Tratou-se, portanto, de um momento no qual os grupos teatrais começaram a ganhar força. No interior de alguns coletivos como o Teatro Oficina, por exemplo, surgiu a necessidade de se repensar o próprio fazer teatral. Assim, experiências estrangeiras e nacionais deram origem, em 1970, à chamada criação coletiva, que repensou toda a divisão de trabalho dentro dos grupos teatrais.

Dessa forma, seguindo a ideia de criação compartilhada e autoral iniciada pela criação coletiva, surge o processo colaborativo, em 1990, fortalecendo ainda mais o teatro de grupo. Contudo, apesar de manter a ideia de uma relação diferenciada entre os criadores, o processo colaborativo visou a uma flexibilização das hierarquias entre os setores criativos e não a uma eliminação, como no caso da criação coletiva. Há consenso, de que um dos grupos brasileiros que mais se destacou na empregabilidade dessa forma de trabalho é o grupo Teatro da Vertigem de São Paulo.

Por fim, a partir das análises de grupos teatrais que trabalham com essa me-

metodologia, de minha própria experiência como atriz em processos como esse e de literatura especializada, é possível perceber que elementos como o dialogismo e a autonomia estão extremamente presentes na condução desse tipo de processo. Ou seja, somente a atitude propositiva, reflexiva, independente e livre por parte dos colaboradores permite que o processo avance. Assim, a nutrição do trabalho depende da capacidade de proposição dos colaboradores, bem como da capacidade de diálogo entre os diversos setores criativos. Isso ocorre porque não há, nesse tipo de processo, uma figura centralizadora e com maior poder propositivo do que as outras.

A segunda parte desta dissertação concentrou-se na reflexão sobre os conceitos de diálogo e autonomia. Os dois autores escolhidos para esta discussão foram Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. A partir das proposições desses autores foi possível perceber a importância do desenvolvimento do dialogismo e da autonomia para a construção de um processo de ensino aprendizagem que estimule a cooperação e o protagonismo entre os seus envolvidos. Além disso, os autores reafirmaram a importância desses dois conceitos para o favorecimento da comunicação e da construção de um discurso representativo das vozes individuais e coletivas com vistas ao desenvolvimento de um pensamento mais consciente, crítico e propositivo. Sabendo disso, esta pesquisa pretendeu também relacionar a referida metodologia com sua possível aplicabilidade em sala de aula.

Na terceira parte desta dissertação, o objetivo foi investigar a empregabilidade do processo colaborativo no contexto escolar. Para isso, analisou-se o processo de construção colaborativa do espetáculo “Dispa-se” e procurou se identificar, por meio da descrição e da análise do processo quais os ganhos e os desafios colocados por uma experiência como essa para o ensino de teatro. Por tratar-se de uma experiência realizada no âmbito escolar, existiram algumas especificidades que a diferenciaram de um processo colaborativo realizado por grupos de teatro profissionais. Por exemplo, o tempo reduzido destinado à pesquisa, a falta de experiência dos integrantes com o teatro e significativa supervisão dos professores. Contudo, tais diferenças não implicaram na perda da qualidade do trabalho. Isto é, a realização do processo colaborativo teatral em sala de aula mostrou-se possível e eficaz.

Apesar do curto espaço de tempo destinado à oficina foi possível perceber o envolvimento dos estudantes no trabalho e o desenvolvimento gradativo de uma cultura colaborativa entre eles. Isso se deve, em parte, à divisão de lideranças estabelecida no grupo. Ou seja, a distribuição de responsabilidades conferiu a cada um dos estudantes uma valorização pessoal importante para o desenvolvimento de sua autonomia. Do mesmo modo, a oportunidade de se comunicarem, de expressarem suas ideias e desejos reforçou um sentimento de pertencimento nos estudantes em relação à própria pesquisa. Aos poucos, os alunos foram aumentando suas participações e refinando a

suas argumentações estética e verbal.

Para concluir, é válido destacar que o processo colaborativo, no contexto escolar estudado, mostrou-se oportuno, principalmente, do ponto de vista da formação de uma cultura colaborativa e de pertencimento entre os envolvidos. Ou seja, além da sua pertinência, do ponto de vista da pedagogia do teatro, a experiência mostrou-se significativa para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos estudantes para a sua formação. Contudo, é necessário enfatizar que, embora essa metodologia, em virtude de suas características intrínsecas, ofereça oportunidade de comunicação e proposição aos alunos, ela não é garantia de efetivo sucesso pedagógico. Ou seja, apesar de o processo colaborativo oferecer espaço para que as diferentes vozes possam se expressar, é importante ressaltar que existe uma dimensão de conscientização participativa que é individual. Por esta razão, é importante enfatizar que esta pesquisa teve a intenção de ampliar uma discussão acerca do processo colaborativo como metodologia de ensino de teatro, porém, não de esgotá-la.

Referências

- ABREU, L. A. de. Odisséia: Doze passos de um processo de criação. *Cadernos da Escola Livre de Teatro de Santo André*, Santo André, n. 2, p. 1 – 9, junho 2004.
- ANDRADE, O. de. Manifesto Antropofágico. *Revista de Antropofagia*, n. 1, maio 1928.
- ARAÚJO, A. *A gênese da Vertigem: O processo de criação de O Paraíso Perdido*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ARAÚJO, A. *A encenação no coletivo: Desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo*. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ASLAN, O. *O ator no século XX: Evolução da técnica/ Problema da ética*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BROOK, P. *O espaço vazio*. [S.l.]: Editora Vozes limitadas, 1970.
- BROOK, P. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. [S.l.]: Civilização Brasileira, 2002.
- BUENO, E. *On the road: Pé na estrada*. Porto Alegre: L&PM, 2012. (III, v. 358,2004.).
- CAPELLARI, M. A. *O discurso da contracultura no Brasil: o underground através de Luiz Carlos Maciel (c. 1970)*. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, 2007.
- CHACRA, S. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- COHEN, R. *Work in progress na Cena Contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba- UFPR, n. 31, p. 213 – 230, 2008.
- DUNCK, M. C. *A contracultura do segundo pós-guerra: Um estudo comparativo entre a poesia marginal de Jack Kerouac e Nicolas Behr*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, 2012.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BETH BRAIT. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FISCHER, S. R. *Processo Colaborativo: Experiências de Companhias teatrais brasileiras nos anos 90*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Conscientização: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. [S.l.]: Cortez & Moraes, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 57 edição. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Quinquagésima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *MEDO E OUSADIA: O COTIDIANO DO PROFESSOR*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GINSBERG, A. *Uivo: Kaddish e outros poemas*. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 1984.
- HECOMBE, P. *O século de Stanislavski: Os construtores de utopia*. França: [s.n.], 2013. Documentário.
- HOME, S. *Assalto à cultura: utopia subversão guerrilha na (anti) arte do século XX*. São Paulo: Editora do Brasil, 1999.
- KUSNET, E. *Ator e Método*. Terceira. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1987.
- LIMA, B. D. T. de C. *Desventuras da subversão: Oswald de Andrade, o Teatro Oficina e os dois momentos de O Rei da Vela*. 2012/2013. Disponível em: <<http://www.revistaproa.com.br>>.
- MACIEL, L. C. *Geração em transe: memórias do tempo do tropicalismo*. [S.l.]: Nova Fronteira, 1996.
- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BETH BRAIT. *Bakhtin: outros conceitos -chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MEICHES, M.; FERNANDES, S. *Sobre o trabalho do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- NICOLETE, A. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramaturgico. *Sala Preta*, São Paulo, v. 2, n. 2, Fevereiro 2002.
- PARANHOS, K. R. Arte e experimentação social: O teatro de combate no Brasil contemporâneo. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História*, n. 43, p. 367 – 388, Dezembro 2011.
- PATRIOTA, R. História e historiografia do Teatro Brasileiro da década de 1970: Temas e interpretações. *Baleia na rede: Estudos em arte e sociedade*, v. 9, n. 1, 2012.
- PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. da F. Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: VI CONGRESSO LUSO BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação*. Uberlândia, 2006.
- PIACENTINI, N. L. *Eugênio Kusnet: Do ator ao professor*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- PIPES, R. *História concisa da Revolução Russa*. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2008.
- RINALDI, M. O ator no processo colaborativo do Teatro da Vertigem. *Sala Preta*, 2006.

ROUBINE, J.-J. *A linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. *Aprendizagem colaborativa: Teoria e prática*. 2014. Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br>>.

UESATO, A. *Tupy or not tupy*. 2015. Documentário. Produção: Pedro Henrique Sassi e Carol BarbozaImagens: Cícero BezerraSom direto: Anderson RosatoVideografismo: Pedro MafraEdição e finalização: Felipe Cunha.

Anexos

ANEXO A – 1. Trajetória no mestrado profissional em artes- Prof-artes

As disciplinas ofertadas pelo mestrado profissional em artes contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, pois elas nortearam os caminhos metodológicos e reflexivos necessários à execução do trabalho. A oportunidade de conhecer diferentes autores, bem como a produção de trabalhos teóricos e práticos foram muito importantes para a definição da problemática desta pesquisa e dos caminhos metodológicos a serem seguidos.

A disciplina ‘metodologia de pesquisa’, ofertada no primeiro semestre pela professora Maria Cristina de Carvalho, apresentou aos alunos autores importantes relacionados à metodologia, como por exemplo, o professor Pedro Demo (2006). Por meio das discussões, das reflexões e dos trabalhos produzidos na disciplina, foi possível compreender as necessidades da escrita acadêmica e do trabalho a ser realizado, a partir dali, para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Esse momento foi importante também para trocarmos experiências, pois cada aluno pôde conhecer um pouco a pesquisa do outro e aprender a partir das diferentes reflexões.

No segundo semestre, a disciplina ‘Prática teatral como pesquisa’, ofertada pela professora Clarice Costa, proporcionou reflexões teórico-práticas por meio da discussão de textos e da criação de um espetáculo. Dos autores apresentados pela disciplina que contribuíram para este trabalho, destacam-se os professores Jorge Larrosa (2002) e Elizeu Clementino de Souza (2006). No percurso dessa disciplina, foi realizada a experiência cênica “Primeiro passo” (2015), que surgiu a partir da colagem de cenas criadas pelos estudantes acerca de autorreflexões sobre o teatro. A experiência teórico-prática foi muito produtiva, uma vez que serviu de espaço para trocas teóricas e estéticas entre os alunos. O espetáculo “Primeiro Passo” fortaleceu o trabalho de discussão que já estávamos fazendo no campo teórico, bem como aproximou o grupo e proporcionou uma vivência marcante, mais próxima do conceito de experiência que vínhamos discutindo a partir dos textos de Larrosa (2002).

A disciplina ‘Poéticas e processos de criação em artes’, também ofertada no segundo semestre pelos professores José Mauro Barbosa Ribeiro, Antenor Ferreira e Marisa Cobbe, foi uma grande oportunidade para conhecer diferentes pesquisas e formas de coleta e análise de dados.

No terceiro semestre, a disciplina “A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola” ofereceu aos alunos do mestrado profissional uma grande oportunidade de trocar experiências e saberes. O diálogo com diferentes professores convidados foi extremamente produtivo e me fez repensar várias práticas em sala de aula. Além

do momento de discussões e reflexões teóricas, também tivemos momentos práticos nos quais várias propostas de exercício e de construção de material didático nos foram apresentadas.

Das aulas conduzidas pelo professor Jorge Graça Veloso, gostaria de destacar o encontro com a professora Luciana Hartman. Ao apresentar sua pesquisa, a professora nos deu a oportunidade de conhecermos formas diferentes de investigação do nosso objeto de estudo com possibilidades diferenciadas de coletas e análises de dados. Particularmente, desconstruí muitos conceitos e inseguranças em relação às possibilidades de investigação do meu objeto. De certa maneira, o trabalho dessa professora se alinha ao meu, pois, embora nossos objetos de estudo sejam diferentes, ela também trabalhou a partir de relatos pessoais dos alunos.

Em relação às aulas conduzidas pela professora Delmary Abreu, gostaria de destacar as inúmeras oportunidades que tivemos de aprender diferentes exercícios musicais possíveis de serem aplicados em sala de aula, mesmo para quem não é da área da música. Percebemos a possibilidade de aplicarmos atividades musicais de maneira mais improvisada. Além dos exercícios, também pudemos aprender com os convidados sobre a criação de instrumentos musicais de forma barata e simples, o que é perfeitamente adaptável ao contexto escolar.

Gostaria de destacar, nessa disciplina, a visita do “Instituto Batucar” às nossas aulas. Com os professores do projeto, aprendemos uma série de dinâmicas possíveis de serem aplicadas em sala de aula, que utilizam o próprio corpo como instrumento criativo. Mesmo não sendo da música, senti-me muito à vontade para improvisar e para estabelecer relações com meu trabalho em sala de aula. No Instituto, o trabalho acontece de forma colaborativa o que fez com que eu me identificasse ainda mais.

A disciplina ‘Manifestações expressivas e saberes em Artes Cênicas’, ofertada pelo professor Paulo Bareicha, assim como as disciplinas de metodologia citadas anteriormente, auxiliou-nos na leitura e na interpretação do nosso objeto de estudo. Aprendemos como proceder na coleta e na análise dos dados na nossa pesquisa.

O processo de orientação também foi de enorme importância na condução dos caminhos a serem seguidos, na correção de equívocos e nas mudanças de rumo. No geral, todas as disciplinas foram muito proveitosas para o desenvolvimento de nossa pesquisa, bem como para nossa prática de sala de aula.

ANEXO B – Projeto oficina teatral Leve Supra Cena

Introdução

A Oficina Teatral que aqui se apresenta integra o projeto Leve Supra Cena, de autoria dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Aline Seabra¹, Hugo Nicolau² e Ricardo Cruccioli³, que tem como foco o ensino do teatro a partir de três vertentes: o processo colaborativo, a leitura do espaço cênico e a construção de personagens teatrais.

É uma oficina destinada a 30 alunos do Centro de Ensino Médio Setor Oeste – CEMSO e que será ministrada na Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília/DF, no turno vespertino, às terças e quintas-feiras, três horas por dia e, esporadicamente, aos sábados, pela manhã e tarde, no período de 14/04 a 09/07/2015, totalizando 100 horas.

A oficina em questão servirá como lócus das pesquisas de mestrado dos docentes acima citados, onde cada um, a partir das aulas que serão ministradas e do produto final, registrará e analisará o que julgar importante ao seu objeto de estudo.

Justificativa

Ao considerar a prática teatral na escola, somada aos estudos e discussões teóricos acerca das artes, educação e sociedade, importante na formação de um cidadão consciente do seu papel social e com o intuito de aproximar o que se estuda na escola com o que se vive fora dela, tornando esse espaço mais significativo ao estudante foi que os professores de teatro Aline Seabra, Hugo Nicolau e Ricardo Cruccioli decidiram oferecer uma oficina prática de teatro a alunos do ensino médio.

Além disso, a oficina surge como lócus das pesquisas de mestrado desses docentes, que embora possuam objetos de estudo diferentes, não encontram objeções em trabalharem juntos e com os mesmos alunos durante a execução do processo, considerando que já fizeram isso antes e que o público alvo de suas pesquisas é mesmo.

Para finalizar, a oficina que se pretende realizar suprirá, temporariamente, uma lacuna existente aos alunos do ensino médio: a prática teatral, visto que nessa etapa da educação básica os estudos giram em torno da teoria.

¹ Graduada em Arte Educação – Artes Cênicas– pela Universidade de Brasília – UnB e atualmente mestranda em Teatro pela mesma instituição.

² Graduado em Arte Educação – Artes Cênicas e em Pedagogia – pela Universidade de Brasília – UnB e atualmente mestrando em Teatro pela mesma instituição.

³ Graduado em Arte Educação – Artes Cênicas– pela Universidade de Brasília – UnB e atualmente mestrando em Teatro pela mesma instituição

Objetivos

A oficina realizará trabalhos que apontam três diferentes abordagens. A saber: O ensino do teatro a partir do processo colaborativo; da leitura do espaço cênico e da construção de personagens teatrais. Considerando isso, o objetivo geral não é necessariamente o objetivo principal dos professores em suas pesquisas individuais. Estes, possivelmente, se encontram nos objetivos específicos.

Objetivo geral:

Possibilitar a vivência teatral para alunos do ensino médio por meio de três diferentes abordagens.

Objetivos específicos:

- Proporcionar aos alunos um ambiente de socialização;
- Analisar a relação do adolescente com o outro a partir da pesquisa e construção de personagens teatrais;
- Possibilitar a leitura do espaço que o estudante ocupa, dando a ele a oportunidade de intervir conscientemente sobre o mundo;
- Observar e analisar a relação do aluno com o espaço cênico;
- Fomentar os alunos no que se refere aos elementos básicos da encenação teatral;
- Estabelecer os desafios e ganhos conquistados em uma montagem teatral; executada em Processo Colaborativo;
- Analisar o papel do diálogo e da autonomia em sala de aula.

Metas

- Selecionar 30 adolescentes do ensino médio;
- Ministras aulas a partir da leitura do espaço cênico e da construção de personagens teatrais num processo de trabalho colaborativo;
- Montar um espetáculo teatral ao final do processo.

Recursos Humanos

Estarão envolvidos no projeto os estudantes, professores e também os espectadores do espetáculo, se este for realizado.

Ao professor caberá conduzir os alunos durante a inserção das novas metodologias do ensino de teatro, sanar dúvidas e administrar todo o processo de desenvolvimento do projeto.

Aos alunos caberá participar ativamente das aulas ministradas, escrever cole-

tivamente sobre o processo de criação e também fazer um breve histórico sobre si mesmo e confeccionar diários de bordo.

Aos espectadores caberá a apreciação e interação se possível.

Recursos Materiais

- Celulares;
- Tablets;
- Máquinas fotográficas;
- Computadores com acesso a internet;
- Impressora;
- Aparelho de som;
- Cds;
- Auditório da escola.

ANEXO C – Ficha de inscrição e autorização dos responsáveis

Figura 14 – Ficha de inscrição e autorização dos responsáveis

Projeto Leve Supra Cena
Oficina de Teatro

FICHA DE INSCRIÇÃO		
Nome do aluno:		
Data de Nascimento: / /	Idade:	Local de Nascimento:
Escola de Origem: Centro de Ensino Médio Setor Oeste – CEMSO		
Endereço:		
Cidade:		Estado:
Telefone Fixo: ()	Celular: ()	Operadora:
E-mail:		
Possui algum problema de saúde? Sim () Não ()		Qual?
Toma algum Medicamento? Sim () Não ()		Qual?
Possui alguma restrição quanto à atividades físicas? Sim () Não ()		
Qual?		
Nome do Responsável:		
Grau de Parentesco:		
CPF:	RG:	
Endereço:		
Cidade:		Estado:
Telefone Fixo: ()	Celular: ()	Operadora:
E-mail:		
AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		
<p>Eu, _____, responsável por _____, autorizo a sua participação na oficina de teatro que será realizada às terças e quintas-feiras, no horário de 14h às 17h, no período de 14/04/2015 a 09/07/2015, na Escola Parque da 313/314 Sul, ministrada pelos professores de teatro Aline Seabra de Oliveira, Hugo Nicolau Vieira de Freitas e Ricardo Cruccioli Ribeiro. Tenho ciência de que a oficina faz parte do Projeto Leve Supra Cena, de autoria dos três professores mencionados e de que será objeto de estudo do Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes, do qual os três são alunos. Tenho ciência também de que a oficina será registrada por meio de fotografias, vídeos, áudio e textos e de que esse material poderá ser usado nas dissertações de mestrado; em apresentações das dissertações; em trabalhos científicos, como artigos, pôsteres, ensaios etc e em futuras publicações. Além disso, estou ciente de que os professores da oficina e que também as escolas (Centro de Ensino Médio Setor Oeste e Escola Parque 313/314 Sul) não são responsáveis pelo trajeto de uma escola a outro e do trajeto de volta para casa, do aluno que aqui autorizo participar da oficina. Por fim, estou ciente de que não será autorizada a entrada do inscrito na oficina, na Escola Parque 313/314 Sul, após às 14:15.</p>		
<p>_____</p> <p>Assinatura do Responsável</p>		

ANEXO D – Certificado da oficina Leve Supra Cena

Figura 15 – Certificado da oficina Leve Supra Cena



ANEXO E – Texto do espetáculo “Dispa-se”

Dispa-se

Dramaturgia final: Esdras Souza e Ricardo Cruccioli

Dispa-se é uma peça curta que foi escrita coletivamente por 17 adolescentes e pelos professores que integraram a oficina de teatro do projeto *Leve Supra Cena*, ministrada no período de 14/04 a 09/07/2015, pelos docentes de teatro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, *Aline Seabra, Hugo de Freitas e Ricardo Cruccioli*.

A peça abarca várias histórias que poderiam ser contadas individualmente. Mas suas cenas foram estruturadas de forma que dão ao texto um início, meio e fim condizentes para que ele seja apreciado como uma obra só. Há nela, por exemplo, a personagem *Narrador* que costura essas histórias, dando coerência ao texto e algumas cenas que comportam assuntos e personagens de cenas diversas, criando a sensação de que todas estão inseridas no mesmo lugar.

De modo geral, o *Dispa-se* trata de temas como família, beleza, ídolos, drogas, mídia, abandono e sexualidade, abordados de maneira que permite ao leitor a reflexão de como esses temas tendem a moldar as pessoas, afetando e/ou definindo algumas das suas identidades.

Personagens em ordem alfabética:

Amélia, Drag Queen, Gustavo (filho), Homem, Hugo Presley, Joel, Jorge, Lu, Mãe, Mari, Mendigo, Menino, Militante, Miss, Narrador, Nina (filha), Pedro e Val.

Dispa-se

Prólogo

O Espetáculo começa com a personagem Mendigo fora do teatro, como se fosse uma pessoa da plateia. Ela interage com o público à medida que este se relaciona com ela. Quando o público entra no teatro, todas as personagens estão em cena. Algumas estão imóveis. Mas aos poucos, as poses iniciais em que se encontram essas personagens são modificadas. Isso se dá a partir das suas articulações corporais, que são manuseadas por outras personagens: as que se movimentam. Enquanto isso acontece, há uma música instrumental que é tocada uma banda musical.

Cena 1

Narrador – *(encontra-se num canto do palco. Ficará lá durante todo o espetá-*

culo) Que fosse um instante apenas, eu queria ultrapassar meus pensamentos e ser quem de fato eu sou. Apenas isso! *(pausa)* Você já se sentiu livre? Alguém aqui já se sentiu livre? *(pausa)* Alguém? *(pausa)* Eu queria ter esse sentimento. Queria ter a sensação de liberdade. Liberdade em seu sentido pleno. *(pausa)* O que é que te prende? Quem te prende? Medos, vícios, segredos, dietas, dinheiro, trabalho, pais, amigos, horário, rotina, a escola, seus sonhos, frustrações, sua dor. . . Seu passado, seu futuro, seus amores. O que te prende? *(pausa)* Você se considera livre? Alguém aqui se sente livre? Por que eu não. Eu não me sinto assim.

Mendigo – *(saindo da plateia, apontando e caminhando para o centro do palco)* Lá ó! *(caminha em direção ao palco com o dedo apontado na mesma direção)* Lá! Você já conseguiu chegar naquele lugar? *(pequena pausa)* Lá ó! Lá. . . *(caminha até sair do palco)*

Cena 2

Menino – *(para alguém da plateia)* Você pode me regar? Não? E você, pode vir aqui me regar? Eu preciso ser regado. Você pode? Basta jogar um pouco d'água em mim. E você, pode me regar? Você quer ser regado? Alguém aqui quer ser regado?

Militante – Sabe porque ele não cresce? Sabe porque ele não floresce? Porque a maioria de vocês não rega ele. É cômodo ficar onde você está, apenas criticando o que te perturba ou esperando que alguém faça algo pra mudar o que não te atinge, o que não te prejudica. Regá-lo não vai mudar nada em sua vida. Afinal, é só um menino. Você nunca o viu e provavelmente não verá mais. Azar o dele! Você não tem nada que ver com isso, certo? *(batendo palmas)* E viva a sociedade que clama por um mundo melhor! E viva as nossas atitudes tão individuais! *(pausa)* Sabe o que é pior? Estamos destruindo as nossas chances. Vivemos a expectativa de que isso mude, mas esquecemos do outro. Não queremos regar o outro. Na verdade, não regamos a nós mesmos. *(numa crescente. Enquanto fala, Menino sai de cena)* Chega! Chega! Você aí, alguma vez você já se sentiu sozinho, num lugar apertado, com poucas certezas, sem alguém pra te regar? Você já se sentiu angustiado, oprimido e receoso? Quem é você? Quem você quer ser? Ainda dá tempo. Vamos mudar! Vamos lutar! O mundo te dirá o contrário. *(fugindo de um homem encapuzado que surge para pegá-lo)* Muitos tentarão te calar. Você será criticado. Mas isso não é o fim. Lute! Não se modele a partir do que não te faz bem. Do que te prejudica! Do que prejudica o outro. Vamos nos regar! Vamos regar alguém! Vamos regar alguém! Vamos. . .

Narrador – *(incisivo)* Não! Não, não. Não é isso ainda. Quer dizer, não é somente isso. Eu quis dizer que a liberdade é responsabilidade de cada um de nós.

Cena 3

Mãe – *(entrando em cena)* Nina! Nina! Cadê você?

Nina – Quê que foi mãe?

Mãe - Vai lavar a louça.

Nina - Ah mãe, acabei de chegar da escola. Outro dia eu lavo.

Mãe - Não quero saber. Você já tem 17 anos, Nina. 17! Com 14, eu já arrumava a casa, fazia comida, passava, lavava. . . Você já ta moça, já ta mais do que na hora de aprender a cuidar da casa. E eu não sou empregada de ninguém aqui. Quero ver quando casar e não souber fazer nada. . .

Nina – (*chateada*) E por que a senhora não manda o Gustavo arrumar a casa então?! Ele fica o dia todo enfiado dentro daquele quarto, jogando, e a senhora não manda ele fazer nada.

Mãe - Em primeiro lugar, olha bem como você fala comigo. Em segundo, o Gustavo é homem. Ele não tem obrigação nenhuma de cuidar da casa. E eu já mandei você ir lavar louça. Não vou repetir. (*nervosa, enquanto Nina sai de cena*) Só era o que me faltava, além de preguiçosa, valente desse jeito. No dia que eu perder a cabeça. . .

(*Gustavo entra em cena*)

Mãe – (*para Gustavo*) Finalmente! (*carinhosa*) Achei que não ia sair do quarto hoje.

Gustavo - Na verdade, só sai porque to com fome. O que tem pra comer aí?

Mãe - Tem arroz, feijão, uma galinhazinha ao molho. . .

Gustavo – (*interrompe a mãe com cara de nojo*) Ah, mãe! Você sabe que eu não gosto de coisa ao molho, aff!

Mãe - Fiz pra variar um pouco, né! Mas não precisa ficar nervoso. Eu separei uns pedaços de frango. Posso fritar uns pra você.

(*Nina retorna*)

Nina - Mãe, a Carol está me convidando pra uma festa que vai rolar lá no Parque da Cidade, amanhã. Posso ir?

Mãe - Que horas é isso?

Nina - Começa umas 20hrs.

Mãe - Quem vai?

Nina - Carol, Júlia, Sthefany, Lara. . . (*indecisa*) Deixa eu ver,.. A Ana também. O Vitor. . . Vai quase todo mundo.

Mãe - Algum adulto vai acompanhar vocês?

Nina - Não, mas o pai da Carol. . .

Mãe - *(interrompendo a filha)* Então você não vai.

Gustavo - Eu ouvi falar dessa festa aí. Acho que vai ser massa, eu vou. Vai ser tranquilo mãe, o Hugo Presley vai cantar. Vai ser show.

Mãe – Que bom filho! Tem mesmo que sair daquele quarto e se divertir um pouco. Mas toma cuidado. Você já sabe se vai dormir na casa de alguém?

Gustavo - Não sei. Depende de como tiver lá.

Mãe - Então liga pra avisar se vai ou não dormir em casa, certo?

Nina - Então eu posso ir também, né?

Mãe - Não mesmo. É muito tarde pra uma menina dessa idade estar andando sozinha na rua.

Nina - Mas mãe, qual é o problema? O pai da Carol leva e busca a gente e eu durmo na casa dela. O Hugo Presley vai cantar, mãe. Ele é artista do momento.

Mãe - Você não vai. Ponto! *(pausa)* Inclusive, é até melhor você não ir porque quando eu chegar amanhã eu quero esta casa arrumada, está escutando?!

Nina - *(respira fundo. Chateada)* Sério que a senhora vai deixar ele ir e eu não? Qual é o problema?

Mãe – Filha minha tem de dar o respeito. Seu irmão é homem. Tem de sair mesmo. Está na idade. Você não. Sair pra festa? Negativo. Os vizinhos vão começar a te chamar de puta e rir da minha cara.

Nina – *(inconformada)* A senhora é louca. Eu faço tudo que a senhora manda. Eu quero me divertir também, poxa! A gente não vive mais na idade da pedra não, mãe. Não me importa a opinião dos outros.

Mãe - Tu perdeu o juízo, garota? *(batendo em Nina)* Eu vou te ensinar a me respeitar. Quem você pensa que é pra falar comigo desse jeito? Passa pro teu quarto agora!

(Nina sai de cena)

Mãe – *(para Gustavo)* Vem meu filho! Deixa eu fritar o frango pra você. *(saindo de cena)* Sua irmã ainda me mata. Eu não sei onde errei. . .

Cena 4

(Val entra em cena. Ela está com um cigarro. Parece procurar por alguém, não achando, sai de cena. Em seguida entram em cena Lu e Mari)

Mari – Que lugar bonito, Lu. Quanta gente bonita!

Lu – É. . . Cheio de ‘vibe’ boa. . . Ih! Olha quem está ali! *(Val entra em cena)*

novamente) **Mari** – Oi Val. Quanto tempo, que saudade!

Val – Pô, achei que não vinham mais.

Lu – Estava esperando a mãe da Mari.

Val – Pra quê?

Lu – Pra falar que a gente ia ao show.

Val - Falar com a mãe pra quê? Tão loucas? Ninguém mais é bebezinho não.

Lu – É, mas...

Mari – É minha mãe.

Val – É por isso que ninguém quer sair com você. Vive colada na saia da mãe. Não pode fazer nada. Tudo é errado. Cresce garota!

Mari – Não é assim.

Lu – Deixa a menina, Lu. Qual o problema? Eu também falo com a minha mãe. Não vejo mal nisso.

Val – Vocês são duas meninhas. Por isso que ainda são virgens.

Mari – Eu não vim aqui pra ser ofendida.

Lu – É isso mesmo. Chega, Lu! Você está muito chata. Nós chegamos, não chegamos? (*pausa*) Que você tem aí?

Val – (*mudando o humor*) Aê! Agora senti firmeza. Vem cá! Trouxe um bagulho e tem bebida também. Trouxe Catuaba.

Mari – Não bebi isso não, Lu. Você não precisa disso.

Lu – Relaxa, Mari. É Catuaba. Tá na moda. (*dá um gole na bebida*) Opa, gatinhos! (*as três riem. Pedro e Gustavo entram em cena. Pedro carrega um violão*)

Pedro – De boa?

Val – Curtindo. Junta aqui!

Pedro – Vão ver o Hugo Presley? O cara é fera.

Val – Nós adoramos ele.

Mari – Ele fala inglês...

Pedro - O Hugo é muito bom.

Gustavo – Enquanto ele não se apresenta, toca algo aí, Pedro!

Pedro – Demorou. (*pras meninas*) As gatinhas têm preferência?
(*as três ficam bem entusiasmadas*)

Lu – Toca Raul!

Pedro – Pô, Raul não pode faltar. *(Pedro começa a tocar Maluco Beleza. Mari e Gustavo ficam flertando entre eles. Gustavo chama Mari pra dançar. Todos ficam cantando e aos poucos saem de cena. No mesmo instante em que saem de cena, a personagem Drag Queen entra, também cantando Maluco Beleza)*

Cena 5

Drag Queen – *(cantando Maluco Beleza – Refrão. Faz algumas interferências com a plateia.)* É bom rir, né? Eu rio muito. Mas hoje, eu chorei. *(pausa. Pensativa)* Alguém aqui já enterrou um amigo? *(pausa)* Eu enterrei a Su. Ela foi apedrejada. Ela foi espancada. Ela foi xingada. Mataram ela de várias formas. Su foi castrada de ser quem ela queria ser. *(pausa)* Ela não se enquadrava no modelo bonitinho. Ela era diferente. *(pausa)* Alguém aqui se considera diferente dos demais? Cuidado! Podem matar você. *(pausa)* Eu vou voltar pra minha jaula. Lá eu me sinto livre. Lá eu sou divertida. Aqui fora eu sou um perigo. *(sai cantarolando Maluco Beleza)*

Narrador – *(interrompendo a canção)* Está tudo errado. Ninguém é livre não. Todo mundo está preso a algo. *(a fala é interrompida por uma música)*

Cena 6

(o cenário é modificado. Em seguida, entram personagens vestidas de preto e se posicionam em poses diversas, numa fila indiana, imóveis, como se fossem pôsteres de um salão de beleza)

Amélia – *(chamando por Joel)* Joel. Joel! Cadê você, Joel? *(imita as poses dos pôsteres. Leva um susto ao ver Joel)*

Joel – *(sarcástico)* Amélia! Você aqui de novo. Tudo bem?

Amélia – *(se sentando)* Joel, me ajuda pelo amor de Deus! Aquela sua amarração não deu certo, continuo me sentindo feia.

Joel – Meu bem, você está aqui toda semana. Não sei mais o que fazer. Vamos começar a trabalhar a coisa de aceitar a feiura, querida! Menina, eu vejo o futuro, não faço milagre não. *(dá uma pequena tremida. Fala como se tivesse mais alguém no salão, além dele e da Amélia)* Para Diná! Pode parar! *(para Amélia)* Às vezes a Diná me irrita. Mas diga!

Amélia - Por favor, Joel, me deixa bonita! Você tem mãos boas.

Joel - *(mexendo no cabelo da Amélia)* Olha só esse fuá que você chama de cabelo! Que coisa horrível! Até a Diná concorda comigo. Estou até com medo de mexer nisso, vai que sai um pombo daí de dentro. . .

Amélia - Para Joel! Escuta: depois de você arrumar meu cabelo você pode

pintar minha unha de vermelho?

Joel – *(incisivo)* Você está louca? *(treme novamente)*

Amélia - Louca?

Joel - Vermelho da super azar em pessoas do seu tipo. *(treme outra vez)*

Amélia - Meu tipo?

Joel - Sim, tipo feia. *(treme numa intensidade maior)* Para Diná! *(sério)* Hoje eu não quero saber de você. Estamos entendidas?

Amélia – Está tudo bem, Jô?

(entram em cena a miss e o Jorge)

Joel - Olá menina, está sumida. Mas linda desse jeito nem precisa dos meus cuidados, né?

Miss - Para com isso Joel. Estou sem tempo, sabe?! Ando muito ocupada ultimamente. Mas é óbvio que você sabe disso, né? Vidente.

Joel - Claro que sei. E sei que você esta de namorado novo. *(olhando para Jorge)* Deus, que homem é esse?

Miss - Sim, esse é meu namorado novo o Jor. . .

Joel – *(interrompendo-a)* Não me fala. . . eu vou adivinhar. . . eu vejo um “G”, eu vejo um “o”, eu vejo um “r”, o nome dele é Jorge! Acertei? *(treme)*.

Miss - Claro que sim. Joel, você é o melhor.

Jorge – Posso sentar ali?

Joel – Claro. Deus, que cabeça! Senta aí Jorge! Fica à vontade. O salão é seu. Todo seu, se é que me compreende. *(faz um charme para Jorge, mas não é correspondido)*

Amélia – Joel, o que você sugere. . .

Joel – *(irritado)* Espera! Pode esperar. Seu caso é muito complicado. *(para Jorge)* Não percebe que estou ocupado. Deus, tudo eu. . .

Miss - Ou, foca aqui em mim! O que você acha que eu devo fazer no meu cabelo?

Joel - Meu amor, você é perfeita, não precisa fazer nada, até a Diná concorda comigo. Ao contrario daquela ali. Fiz muita amarração, joguei os búzios até baixei o santo pra ver se resolvia, mas. . . Com você é diferente, coloca um ramozinho de arruda na bolsa que você vai continuar linda.

Jorge – Eu não falei. Você é linda. Precisa de nada disso.

Miss – Ah, você é muito fofo. Mas não vale, amor. Você sempre vai me achar linda.

Joel – *(falando para Miss, mas olhando para o Jorge e se referindo a ele)* Linda e com a barriga travada, esse peitoral maravilhoso, essas coxas deliciosas, essa boca carnuda. . .

Miss - Nossa Joel, você acha mesmo? Estou querendo colocar silicone e. . .

Joel – *(voltando à realidade)* Relaxa! Você é perfeita. Mas, agora deixa eu atender aquela ali pra ver se ela vai embora. *(para Amélia)* Então querida, hoje não é um bom dia pra você.

Jorge – *(bem canalha)* Nossa, mas se não for um bom dia pra ela, pra quem será?

Miss – Como?

Joel – Babado!

Jorge – *(disfarçando)* Você não falou que o Joel é o melhor? Eu tenho certeza de que ele vai deixar ela linda. Não tanto quanto você, claro. Mas ele dá conta.

Joel – *(orgulhoso e feliz com o comentário de Jorge. Jogando charme para ele)* Você é muito esperto. Eu saquei logo. É claro que eu dou conta, mas é que. . . *(certo do que está dizendo)* é que ela é de aquário e hoje é quinta. Acredite lindo, hoje é um dia péssimo pra ela. *(começa a tremer incontrolavelmente, como se recebesse uma entidade. Muda o tom de voz.)* Envia! Envia logo! *(volta ao normal. Disfarçando. Volta a tremer e muda novamente o tom de voz.)* Envia logo! Não deixe pra depois. Envia! *(volta ao normal. Irritado)* Diná, eu já falei que não vou mandar mensagem pra família de ninguém. Entendeu, Diná? Não vou enviar nada. Agora vai embora, sai!

(Todos olham sem entender. Joel sorrir disfarçando.)

Joel – *(bem calmo. Para Amélia)* Então querida, não posso te ajudar. Como já disse, eu não faço milagre. *(Olhando para Jorge, começa a cantar uma música de modo desafinado. Tentando seduzir Jorge, caminha em direção a este)* Amo essa música.

Amélia - Joel não estou brincando, me ajuda, você é o único que pode me ajudar.

Jorge – *(assustado. Desviando-se de Joel, aproxima-se da Miss)* É melhor a gente ir. Você está linda e eu gosto de você assim. Depois você volta. *(os dois saem. Miss saindo dando tchau com a mão).*

Joel – Não acredito! Diná, viu o que você fez? Assustou mais um. *(olhando para Amélia. Irritado.)* Eu já disse meu amor não faço milagres. Pode ir embora. Tchau!

Amélia – *(como se portasse uma arma embaixo da roupa. Bem séria e agitada)* Eu estou falando sério, Joel. Dá um jeito em mim! Eu não me suporto mais. Eu nem

gosto de me olhar. Joel, eu não tenho nada a perder. Eu estou falando sério. Eu sou feia. Ninguém me quer. Ninguém me olha. Ninguém me percebe. Eu sou um nada. Nada! Dá um jeito em mim, Joel! Dá um jeito em mim!

Joel – *(disfarçando seu medo)* Meu bem, se tem uma coisa que eu sei fazer é cuidar da beleza alheia. Vem comigo! Tenho um remédio ótimo. *(dicionando Amélia para que ela sai de cena)* Você ficará linda! Os homens cairão aos seus pés. Aliás, que pés lindos, hein! *(Sozinho em cena)* Essa aí, no dia que descobrir o quão linda é. . . Nossa, nem sei o que vai acontecer comigo! *(enquanto fala, o ambiente se modifica novamente)*

Cena 7

(enquanto o narrador fala, um grupo de moças e rapazes entra em cena e se posiciona nos planos baixo, médio e alto. Cada adolescente tem consigo um jornal e uma placa. Junto deles está a personagem Homem. Nesta cena, cada pessoa que a integra lê um notícia no jornal. As notícias são bem fúteis. Para cada notícia lida, todas as demais personagens erguem uma placa com o símbolo do facebook que indica ‘curtir’, como sinal de que elas gostaram da matéria lida. A última notícia se refere a investimento público na saúde. Uma notícia séria. Nesse momento, nenhuma placa é erguida)

Narrador – Eu falo de toda a futilidade que nos prende. Eu falo das nossas amarras, das nossas crenças. Eu falo do que reproduzimos. Eu falo. . . *(é interrompido pela fala da personagem Homem)*

Homem - A mídia te modela! Sabe por quê? Porque é a mídia quem decide o que você vai vestir. Ela te modela porque é ela quem decide o que você vai usar. Ela te modela porque ela é quem decide quem serão seus amigos, que produtos você vai comprar, onde você vai comprar. A mídia te modela! A mídia nos modela! *(Homem é interrompido pelas manchetes lidas)*

Manchete 1: Extra! Extra! Eliana tira selfie em padaria!

Manchete 2: Bomba! Polícia descobre que Xuxa Meneguel nunca usou Morange!

Manchete 3: Uou! Shakira é encontrada de cabeça para baixo em um buraco!

Manchete 4: Ok! Ok! Grazi Massafera sai de academia com seu celular na mão!

Manchete 5: Babado! Paola Oliveira coloca sua franja para o lado direito!

Manchete 6: Novidade! Maria Gadú é confundida com Caetano Veloso em praia de nudismo!

Manchete 7: Saiu! Mais verbas para hospitais públicos! *(Todos olham indignados)*

para a personagem que leu essa manchete. Como protesto, alguns saem de cena. Os que ficam se juntam a outras personagens que entram carregando cartazes do Hugo Presley. Todos usam óculos parecidos com os do Hugo Presley)

Cena 8

(Plateia do Hugo Presley se posiciona num canto do palco)

Todos - Ah! O Terror! Hugo é o matador! Ah! O Terror! Hugo é o matador! Ah! O Terror! Hugo é o matador! Lindo!!!

Hugo Presley – *(público não compreende nada do que ele fala)* Good night people! Thank You! Ladys and gentleman, I'm happy to be here tonight. Brazil is my favorite place. Brasilia is very beautiful city e esta plateia está muito linda! Então, my friends, esta é para vocês! *(canta uma música do Elvis Presley. Público vai ao delírio)*

Hugo Presley – *(agradecendo a plateia)* I Love my fans!

Ei você!

Fã – Eu?

Hugo Presley – Yes! You! Você!

Fã – eu?

Hugo Presley – Você! Wat is your name?

Fã – Ágata!

Hugo Presley – A gata?!

Fã – Gata não! Ágata!

Hugo Presley – Ágata! Oh baby! You are very beautiful, querida!

Fã – Bondade sua!

Hugo Presley – *(se aproxima da fã e estende a mão para ela)* Você gostaria de ir para minha casa fazer um “Love me tander”? *(Fã apenas acena que sim e fica radiante com a situação)*

Hugo Presley – *(joga os óculos para o público, pega a fã no colo e saindo de cena)* I'm de king, people!

Cena 9

Mendigo – *(entra em cena apontando para uma direção específica)* Ali! Lá! Lá! *(pausa)* Quais são os lugares que estão dentro de você? Quem te levou até eles? Quando a vida te coloca de joelhos, como você reage? Quais são os limites morais? Quais são os remédios que te sugerem diante dos problemas do mundo? Aqui! Você diante da barbárie! Lá ó! Está vendo lá? *(caminha até sair de cena)*

Cena 10

(todas as personagens que fazem parte do texto entram em cena e caminham em diferentes direções)

Homem – *(como dando uma ordem)* Depoimento!

(as personagens se organizam em três fileiras, uma ao lado da outra. Ficam olhando para frente, imóveis)

Todos – Eu sou o meu próprio depoimento pessoal! Eu sou o meu próprio depoimento pessoal. Eu sou o meu próprio depoimento pessoal.

Homem – *(falando mais alto que os demais e interrompendo-os)* Eu sou o meu próprio depoimento pessoal! *(Todos os demais se calam)* O que me modela? A escola? Os amigos? A família? *(pausa. Para alguém da plateia)* O que te modela? O seu trabalho? A mídia? As tecnologias? A religião? A falta dela? *(pausa)* O que nos modela é certamente o que vai nos ajudar a criar, a entender e a descobrir a nossa própria essência. É o que vai nos ajudar a perceber quem somos de verdade. *(pausa)* Eu vou perguntar novamente: O que te modela?

Militante – *(interrompendo o homem e saindo da fila).* O que me modela é a luta! A luta por uma sociedade que regue o próximo e a si mesma. *(para alguém da plateia)* Regue seus sonhos! Regue sua vida! Regue o amor, a felicidade e então, dispa-se! Dispa-se daquilo que te faz mal! Do seu ódio, do seu preconceito, do seu rancor! Dispa-se daquilo que te aflige. Daquilo que te prende! Dispa-se! *(tirando as vestimentas e acessórios específicos da personagem)* Meu nome é Gabriel. Eu tenho 17 anos, sou estudante e estou realizando um sonho. Nesse momento eu sei exatamente quem eu sou e o que quero fazer. Assumir isso publicamente me torna forte e mais feliz. . .

(nesse momento, todos os intérpretes, inclusive o que dá vida ao Narrador, começam a se despir de acessórios e vestimentas pertencentes às personagens. E então, ao mesmo tempo, começam a se descrever)

Meu nome é Yandara, tenho 16 anos e quero fazer teatro e cinema. Tenho o cabelo azul e gosto dele assim. Sou contra qualquer tipo de preconceito. Dispa-se de todo o preconceito, dispa-se de todas as suas amarras sociais, dispa-se de orgulho, dispa-se, dispa-se.

Meu nome é Álvaro, tenho 17 anos, sou apaixonado por luta e gosto de cozinhar porque é uma coisa relaxante. Quando eu era criança meu sonho era ser pedreiro pelo fato de eu poder construir algo e deixar de lembrança. Mas hoje, sei que quero fazer mecatrônica.

Meu nome é Bruna, tenho 17 anos e estou quase com 18. Eu aprecio muito a arte. Sou aquela garota sonhadora e sensível. Fria e romântica. Sou aquela garota que tem

objetivos. Gosto de dançar, atuar, de gritar, de ler, de escrever e gosto, especialmente, de atenção. Sou assim, um pouquinho de tudo.

Meu nome é Rebeca. Gosto de conhecer outras pessoas, de conversar, de sair. Gosto da minha família e de estar com os amigos.

Meu nome é Lorena, mas gosto que me chamem de Jiló . De todas as coisas que eu já fiz a única que me identifico é amo é o teatro.

Meu nome é Gabriel, mas prefiro que me chamem de Chavier. Tenho 17 anos e gosto de esportes, principalmente lutas. Nas minhas horas vagas passo o tempo jogando.

Meu nome é Lucas, tenho 17 anos. Eu mostrei aqui que todos podem se libertar através dos seus dons, sendo um cantor, um dançarino, um imitador, uma estrela, sendo o que você quiser ser. Dispa-se.

Meu nome é Jennifer, tenho 18 anos. Gosto de me sentir livre. Você não precisa se vestir como a sociedade te impõe. Dispa-se das fantasias e seja você mesma. Viva o seu eu. Dispa-se! Dispa-se!

Meu nome é Lucas, amei a experiência de estar aqui, de sorrir e me divertir. Isso tudo me fez feliz. Amo estar com meus amigos e meu sonho é conquistar o mundo.

Meu nome é Ângelo, tenho 16 anos, nasci em São Luiz do Maranhão e me sinto muito feliz por ter mudado para Brasília e conhecido cada pessoa por aqui. Meu maior sonho é ser ator e morar em New York. Sei que é difícil, mas não podemos desistir de quem nós somos e nem dos nossos sonhos.

Meu nome é Esdras. Sonho ser escritor. Não deixe de sonhar.

(após os depoimentos pessoais, todos cantam a música Evolua, do aluno Hírian)

Lau La Ru lau La La Ru Ru rau

Não adianta iludir seu coração.

Será só mais uma peça da manipulação.

Busque a revolução.

Busque a revolução.

Pense para frente e sempre de pé.

A liberdade está na mente é só manter a fé.

Busque a revolução.

Busque a revolução.

Mantenha sua fé mesmo estando estirado.

A libertinagem é como um vidro quebrado.

Busque a sua evolução.

Busque a sua evolução.

Lau La Ru lau La La Ru Ru rau

Busque a liberdade pois é fundamental.

Lau La Ru lau La La Ru Ru rau

Mantenha sua fé e não seja igual.

Busque a sua evolução.

Busque a sua evolução.

Evolua, pois a vida continua.

Evolua, estruturando sua escultura.

Evolua, e assim a vida flutua.

Evolua, tente beijar a lua.

Lau La Ru lau La La Ru Ru rau

Cena 11

(Enquanto toca a música ‘O Parto’ de Dado Villa-Lobos, a personagem Mendigo entra em cena. Os intérpretes das outras personagens estão posicionados um ao lado do outro no fundo do palco)

Mendigo – *(para a plateia)* Que fosse um instante apenas, eu queria ultrapassar meus pensamentos e ser de fato quem não sou. Apenas isso! Você já se sentiu livre? Alguém aqui sabe o gosto que tem deixar alguém ser livre? O que você prende? A quem você prende? Quando você me coloca aqui neste lugar onde ninguém deveria estar, você se prende em vícios, medos, frustrações, dor... Quando inertes, você aí, eu aqui, estaremos sempre impossibilitados de chegarmos juntos lá. Você não percebe? Não há liberdade quando se está sozinho. Não há liberdade no singular.

(blackout)

ANEXO F – Depoimento de uma das alunas sobre o processo

Quando surgiu a oportunidade de participar do projeto, foi inacreditável. Eu já havia decidido que queria fazer cinema e teatro, e o Leve Supra Cena representou o começo desse sonho. A palavra que mais pode definir todo o processo é “certeza”. Desde o primeiro dia de oficina pude experimentar o sabor do teatro e ter certeza de que era isso que eu queria para minha vida.

Além de certeza, a oficina me mostrou que o teatro é capaz de muito mais do que apenas divertir pessoas. Ele envolve num abraço aqueles que ainda são imaturos para o mundo, como eu. Antes do Leve Supra, eu falava demasiadamente. As vezes sem necessidade alguma e eu achava isso ótimo.

Depois da oficina, percebi que não é importante falar muito, mas sim saber o que falar e quando falar. Isso veio junto com o foco, a observação, a calma, a paciência, a concentração, a compreensão, que adquiri durante a oficina. Aprendi muito sobre pessoas, sobre não julgá-las, sobre como lidar com situações difíceis em que nem sempre estamos preparados para tal.

Antes eu via pessoas na rua. Hoje eu vejo diferentes formas de andar, olhar, falar, sorrir, e quero imediatamente levar para o palco. O olhar sobre a TV, os filmes e as peças também mudou. Percebo coisas simples que me foram apontadas lá no início da oficina e até no final também. Mas a oficina não foi só aprender. Foi trocar também. Trocamos experiências, vontades, confiança, conhecimento, dúvidas e nos permitimos trocarmos de “eu” o tempo todo para dar lugar a algo novo.

Dar lugar a algo novo foi extremamente necessário, já que nos apropriamos das histórias alheias e, junto com a nossa, fomos para o palco. Em cada cena, representamos não só nós mesmos, mas sim a todos. Por isso, o espetáculo ficou com a nossa cara. Nossos sentimentos estavam ali, nossos anseios, medos e desejos. Representamos todos e, independentemente de que profissão cada um queria seguir, o teatro representou a mesma coisa para todos: uma forma de liberdade.

Precisamos dessa liberdade na escola, principalmente porque essa idade deixa a nossa cabeça extremamente confusa. Temos que tomar decisões enormes sobre nosso futuro. Nos preocupamos muito com o que a família e os amigos dizem e pensam sobre nós. Queremos conquistar tudo sem temer nada. Podemos tudo e ao mesmo tempo nada. Queremos que sejamos várias pessoas mas não nos permitem escolher quem. Queremos liberdade. Mas não para beber, sair para festas, voltar tarde ou dormir fora. Queremos liberdade de ser, liberdade de pensar e de querer o que realmente nos faz jovens. O teatro nos trouxe isso, um lugar onde ninguém tinha medo de ser quem realmente era. A arte é capaz de fazer com que a compreensão do outro seja muito mais fácil e

acessível, por isso, essa matéria tão esquecida na escola deveria ser uma das mais importantes. Numa sociedade capitalista onde o ter vale mais que o ser, precisamos de mais sensibilidade, mais paciência, mais beleza no olhar das pessoas no lugar do ódio que as fazem matar por uma simples moeda.

Toda essa percepção de arte e do que podemos nos tornar no palco fez com que nós dialogássemos a favor de cada um. Nos identificávamos com cada observação e até em cada dúvida. Aprendemos a nos ouvir, a estar abertos a novos desafios que nós mesmos e os professores nos propunham. Saber conversar foi importantíssimo para que o processo acontecesse e desse tão certo. Isso se refletiu em cena, quando em alguns momentos deslizamos em algumas falas ou marcações e a nossa afinidade fez com que ajudássemos uns aos outros.

Juntos nós conversamos, brincamos, aprendemos, erramos, concertamos, brigamos, rimos, discutimos, ajudamos, construímos e fizemos um grande espetáculo. Conhecer cada um tão profundamente em apenas três meses faz de nós mais que um grupo teatral. Faz de nós uma eterna família.

Aluna do Leve Supra Cena

ANEXO G – Depoimento de um dos alunos sobre o processo

O projeto Leve Supra Cena foi algo que superou qualquer expectativa que tive. A princípio achei que ia ser apenas uma oportunidade de fazer teatro, algo que eu já queria fazer a muito tempo. Mas no final do processo eu era uma pessoa diferente, com uma outra maneira de enxergar o que estava em minha volta e o meu Eu. A oficina trabalhou muito com o individual, algo que está me ajudando muito na faculdade. Graças a esse processo, curso Artes Cênicas na Universidade de Brasília. Durante todo esse tempo de oficina, acabei tendo mais consciência da busca do “quem sou eu”. E as maneiras como isso foi acontecendo foram de muito valor para mim. Um dos pontos que me ajudaram a ter uma parte dessa consciência foi o nosso projeto colaborativo. Pude notar quem eu sou em relação a um grupo. E o tão importante que cada pessoa é quando se tem um trabalho no coletivo, fazendo os individuais se tornarem uma única coisa, no nosso caso o Dispa-se.

Meu personagem na montagem final foi o Militante, um característica que criei a partir do meu depoimento pessoal, algo que achei fantástico, e completamente o que eu já havia falado no parágrafo anterior. Com criação desse personagem pude conhecer lados da minha personalidade que eu mesmo não conhecia até então. E que se eu fosse criar a mesma personagem no final do processo, já seria bem diferente, o Leve Supra Cena foi bem intenso.

Acredito que por consequência das nossas experimentações durante a oficina, o O Dispa-se carrega muito das ideias dos adolescentes dos dias de hoje. Tivemos a oportunidade de falar aquilo que na escola e em casa não podemos falar. O teatro para jovens, no meu ponto de vista, é de extrema e grande importância. O Leve Supra Cena foi um grande divisor de águas na minha vida, graças a ele estou buscando me graduar em Artes Cênicas Licenciatura, e me tornar um educador para proporcionar aos futuros jovens aquilo que essa oficina me proporcionou.

Admiro muito todo e qualquer educador, em especial os que escolheram educar através da Arte. Muitas barreiras foram criadas por nossa sociedade para aquelas que escolheram a arte como forma de ensinar e obter reconhecimento financeiro. Acredito que o motivo disso é que a proposta que a arte vem trazer é bem diferente das comuns. Para se existir arte precisa de todo o resto. Na educação isso é maravilhoso, porque é nesse momento em que o jovem pode colocar tudo aquilo que aprendeu na sala de aula e criar caminhos entre as informações que agregou ao longo da sua vida acadêmica.

Aluno do Leve Supra Cena em 16/03/2016

ANEXO H – Depoimento do colaborador Nei Cirqueira

Ceilândia/DF, 10 de maio de 2016.

Ei, Você poderia me regar?

(pergunta feita por ator em cena do espetáculo Dispa-se do grupo Leve supra cena)

Não poderia começar esta carta sem a pergunta acima. . . Sempre que vou a um ensaio de teatro feito na escola tenho a sensação de que estou renascendo para essa arte do encontro e da alteridade. Digo alteridade porque sempre me vejo nos estudantes-atores. O vigor, a empolgação, o suor, o desafio sendo vencido pela jovem vontade de estar em cena, estar se discutindo no palco do teatro feito na escola. E assim foi com os meninos e meninas do grupo Supra Cena (é esse nome mesmo, diva?). Estive lá atendendo a um convite da Aline Seabra para fazer uma consultoria e colaborar com o processo colaborativo que estava em curso por meio da realização de uma oficina para jovens do ensino público de Brasília.

Como artista cênico e professor tenho muito interesse em contribuir para o diálogo construtivo de conhecimento por meio da elaboração estética da linguagem cênica. Mas meu olhar geralmente se debruça com mais interesse no exercício da atuação. Me estimula ver como os estudantes-atores desenvolvem essa habilidade. Como eles se desafiam no exercício deste ofício e como este exercício gera prazer e conhecimento de si e do mundo a sua volta.

E quando penso no trabalho do ator a partir do modo de produção conhecido por processo colaborativo, percebo o quanto o mesmo amplia e desafia o ator. Desafio que abre novas perspectivas de aprendizado no âmbito da linguagem teatral. A pesquisadora Stella Fischer ao dissertar sobre processo colaborativo corrobora para este entendimento quando afirma que

“É característica do processo colaborativo o ator tornar-se coautor da produção cênica. Após um período de expressão autoral/pessoal do diretor, o ator amplia o seu espaço de criação, aprimora o seu desenvolvimento técnico, participa da autoria da encenação, dramaturgia e da manutenção das companhias. A exigência que recai sobre o seu campo de atividade pluraliza suas habilidades e desempenhos” (2010:18).

E foi isso o que me saltou aos olhos quando estive na escola colaborando com o grupo. Vi estudantes-atores extremamente envolvidos com o exercício linguístico da cena para além da atuação. Estudantes que pensavam dramaturgicamente o discurso do espetáculo, a cenografia, o figurino, a sonoplastia, a iluminação. Uma verdadeira rede de afetação criativa. Uma engrenagem besuntada pelo óleo da criatividade e da empolgação que costuma ser nata nos jovens. Empolgação que se potencializa quando bem estimulada pelas(os) professoras(es).

Os dias que estive em contato com o grupo foram extremamente produtivos. Concentrei minha contribuição no exercício da atuação e da problematização do discurso do espetáculo que estava sendo criado. E ao fazer provocações como: **Qual a urgência do que vocês querem dizer? Quem são vocês diante da barbárie? Como você afetou seu colega de cena?**, pude perceber o quanto o grupo estava consciente e desejoso de usar o teatro como jardim de sementeira de ideias e nascedouro de novas realidades para a sociedade. Bem visível também era a vontade de fazer a cena rica por meio do aprimoramento das habilidades de atuação.

Ver toda essa intensidade me levou para minhas lembranças das salas de ensaios e dos processos criativos com os quais já me envolvi com grupos profissionais e escolares e por meio dessas memórias, aos poucos, fui me revendo e me recriando como artista e professor. Tal exercício de alteridade me estimulou e querer estar mais vezes com o grupo. Colaborando, compartilhando, encontrando, afetando e sendo, acima de tudo, provocado a repensar meu exercício artístico e docente. Sempre que eu chegava nos ensaios do leve supra cena me sentia estimulado a contribuir pela fome de criar e aprender que aqueles estudantes-atores tinham.

O que eles não sabiam é que eu era quem mais aprendia! O que eles não sabiam é que eu que saía dos ensaios completamente regado.

Nei Cirqueira

ANEXO I – Fotos de espetáculos do Teatro do Concreto desenvolvidos em processo colaborativo

Figura 16 – Espetáculo “Borboletas têm vida curta”



Fonte: Arquivo do grupo. Foto de Thiago Sabino.

Figura 17 – Espetáculo “Diário do Maldito”



Fonte: Arquivo do grupo.

Figura 18 – Espetáculo “Entrepartidas”



Fonte: Arquivo do grupo