



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

THARYN STAZAK DE FREITAS

(B)ORDER DRAMA
NARRATIVA DE UMA VIAGEM ENTRE DOCÊNCIA, PESQUISA E CRIAÇÃO EM TEATRO

Salvador
2017

THARYN STAZAK DE FREITAS

(B)ORDER DRAMA
NARRATIVA DE UMA VIAGEM ENTRE DOCÊNCIA, PESQUISA E CRIAÇÃO EM
TEATRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Claudio Cajaíba Soares

Salvador
2017

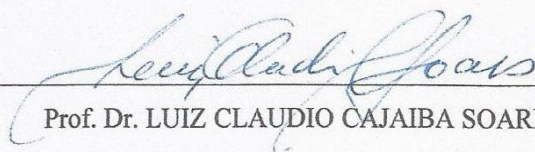
TERMO DE APROVAÇÃO

Tharyn Stazak de Freitas

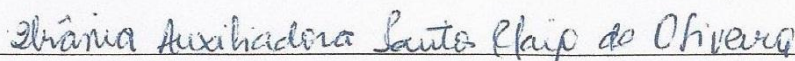
“(B)ORDER DRAMA: NARRATIVA DE UMA VIAGEM ENTRE DOCÊNCIA,
PESQUISA E CRIAÇÃO ARTÍSTICA”

Tese Aprovada Como Requisito Parcial Para Obtenção do Grau de Doutora em Artes
Cênicas, Universidade Federal da Bahia, pela Seguinte Banca Examinadora:

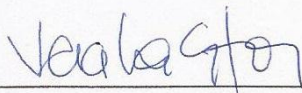
Aprovada em 28 de março de 2017.



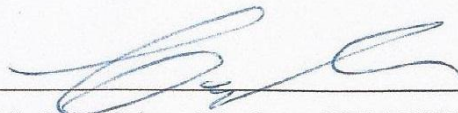
Prof. Dr. LUIZ CLAUDIO CAJAIBA SOARES (Orientador)



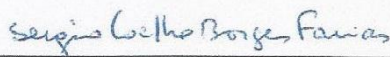
Prof.^a. DR.^a. URÂNIA AUXILIADORA SANTOS MAIA DE OLIVEIRA
(FACED/UFBA)



Prof.^a. DR.^a. VERA LÚCIA BERTONI DOS SANTOS (UFRGS)



Prof.^a. DR.^a. CÉLIDA SALUME MENDONÇA (PPGAC/UFBA)



Prof. Dr. SÉRGIO COELHO BORGES FARIAS (UFOB)

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, pela concessão da bolsa de estudos durante o primeiro ano desta pesquisa.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia - PPGAC/UFBA, pelos saberes compartilhados e pela atenção com todas as burocracias decorrentes do curso.

Ao colegiado do Curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará – UFC, pela compreensão e apoio durante a reta final de escrita da tese.

Ao professor Sandro Gouveia, diretor do Instituto de Cultura e Arte da UFC, e a Vanísio Lopes Rodrigues, técnico do Instituto, que possibilitaram e apoiaram a realização do exame de qualificação.

À professora Meran Muniz da Costa Vargens, por ter orientado os primeiros momentos da escrita, pela escuta atenta e pela atitude franca.

Ao meu orientador, professor Luiz Cláudio Cajaíba Soares, por ter me estendido a mão quando as águas estavam turbulentas e também pela total confiança depositada na composição desta narrativa.

Aos mestres que compõem esta banca: professor Sérgio Coelho Borges Farias, professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, professora Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira e professora Célida Salume Mendonça, pelas palavras encorajadoras e pelas valiosas contribuições através de apontamentos, questionamentos e sugestões, não somente durante o exame de qualificação, como também em momentos posteriores a ele.

Aos mestres que indiretamente atravessam essa narrativa: professora Beatriz Cabral, professora Fátima Lima, professor José Ronaldo Faleiro e professora Sônia Rangel que, assim como o pai de Diego (do conto de Galeano), me levaram a esta viagem de descoberta e aos quais já pedi socorro para me ajudar a olhar o mar de possibilidades.

A cada estudante que cruzou meu caminho de formação, especialmente àquelas e àqueles do Curso de Teatro-Licenciatura da UFC, por fazerem parte destes trajetos, me afetando com suas presenças, questionamentos e experiências.

À amiga e parceira de trabalho Juliana Carvalho, por ter me incentivado a participar do concurso público para a UFC e ainda ter me acolhido e socorrido durante o processo. Pelas conversas, pelos compartilhamentos e, principalmente, por ter se disposto a fazer a revisão cuidadosa desta tese que insistia em deslizar para a margem.

À minha família de origem: meus avós Dauro e Phrynéa, Luiz e Antônia e meus pais, Luiz e Darlene, que me ensinaram o valor das palavras e das presenças e me fizeram alguns buraquinhos por onde eu conseguisse fazer e desfazer um eu; e aos meus irmãos Thayane, Thyago e Thamy, pelo apoio e alegrias que me dão.

À minha família escolhida: Nicolle, pelo apoio, pelo amor, pelo cuidado, pelas críticas e sobretudo pela paciência que, junto ao meu bando, me ensina sobre o viver a cada novo dia.

Vocês me ajudam a dar sentido à trajetória.

FREITAS, Tharyn Stazak de. **(B)order drama**: Narrativa de uma viagem entre docência, pesquisa e criação em teatro. 146 f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro. Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Este trabalho situa-se no campo de estudos da pedagogia do teatro, na medida em que ensaia um pensamento sobre procedimentos e finalidades relacionados a processos de aprendizagem de professores de teatro em formação. O texto compõe uma narrativa poética, instigada e apoiada pela metáfora da viagem, enquanto revisita memórias, notas, testemunhos e reflexões que procuram tangenciar a experiência docente em três processos pedagógicos compartilhados com estudantes da disciplina de Improvisação Teatral, no curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará, durante os anos de 2014, 2015 e 2016. Por meio de uma pesquisa de cunho exploratório, o drama como método de ensino e o drama como modelo pedagógico teatral foram tomados como matérias de constituição e manuseados conforme a necessidade e o desenvolvimento de cada um dos processos, fazendo surgir a ideia de um terceiro: o (b)order drama. Ao se delinear como um possível território de investigação, o (b)order drama desvela uma trajetória pessoal de formação e descortina aquilo que se traz para os modos de organização da forma – seja no agir sobre o mundo, seja numa aula, num exercício cênico, num texto. A perspectiva de criação e recriação a partir de princípios, identificados por sua recorrência em meio à seleção de matérias diversas de composição, trouxe à tona a tese da formação de professores de teatro sob a perspectiva do que se faz com o que foi/é feito de si, reforçando a ideia de que cada um é capaz de encontrar uma maneira de dar forma a si mesmo, de produzir-se a partir de seus próprios meios e matérias de constituição.

Palavras chave: Formação. Drama. Experiência. Narrativa. Pedagogia do teatro.

FREITAS, Tharyn Stazak de. **(B)order drama**: Narrative of a journey between teaching, research and theater creation. 146 f. Yl. 2017. Thesis (Doctorate) – School of Theater. Federal University of Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

This work is situated in the field of theatre pedagogy studies, as long as it rehearses a thought about procedures and aims related to the learning processes of theatre teachers in formation. The text arranges a poetic narrative, instigated and supported by the travel metaphor, while revisiting memories, notes, testimonies and reflections which seek to touch the teaching experience in three pedagogical processes shared with students of the discipline of Improvisação Teatral (Theatre Improvisation), in the course of Bachelor of Theatre, of the Federal University of Ceará, during the years 2014, 2015 and 2016. Through exploratory research, drama as a teaching method and drama as a theatrical pedagogical model were taken as constitutive subjects and handled based on the need and development of each of the processes, giving rise to the idea of a third: the (b)order drama. By delineating itself as a possible field of investigation, the (b)order drama unveils a personal trajectory of formation and reveals what is brought to the modes of organization of form - whether in acting on the world, whether in a class, in a scenic exercise, in a text. The perspective of creation and re-creation from principles, identified by its recurrence in the midst of the selection of different composition materials, brought to the surface the thesis of teacher formation in theatre, from the perspective of what is done with what was/is done of itself, reinforcing the idea that each one is able to find a way to give shape to themselves, to produce themselves from their own means and matters of constitution.

Keywords: Formation - Drama - Experience - Narrative - Theatre pedagogy

Listas imagens/figuras

Figura 1	Nó borromeano	10
Figura 2	Triqueta a partir do nó borromeano	14
Figura 3	Material para pacotes de estímulos	49
Figura 4	Cena: Joana, <i>Dezcargas</i> , 2014	82
Figura 5	Registro poético, <i>Circo Negro</i> , 2016	105

Lista de abreviaturas e siglas

CAD – Coordenadoria de Acompanhamento Discente

CAD – Curso de Arte Dramática

EUA – Estados Unidos da América

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

ICA – Instituto de Cultura e Arte

IES – Instituição de Ensino Superior

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PID – Programa de Iniciação à Docência

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPGAC – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

11

O elemento de propulsão
Sobre a figura do nó borromeano

15

Dentro de ti é que o mundo se dobra
Do que é feita esta narrativa

26

O mar e a metáfora da viagem
Entre o querer a viagem e a escolha de um destino
Abandonar a casa
O drama como método de ensino
O drama como modelo pedagógico teatral
A temeridade do viajante

50

Desvios ou três trajetos tortos
Lançar-se ao mar
Dezcargas
Cem Anos
Circo Negro

83

Sobre fronteiras
VISTUS – língua e passaporte
BARCA – maruja e passageiros
VIATGE – misturar-se, esquecer-se, recriar-se
Efeitos da deriva

106

Retorno sobre águas turvas
Produção de paisagens
Posições e deslocamentos
Entre método e modelo
O (b)order drama

129

Dizer o novo mundo

137

Nominar os faróis

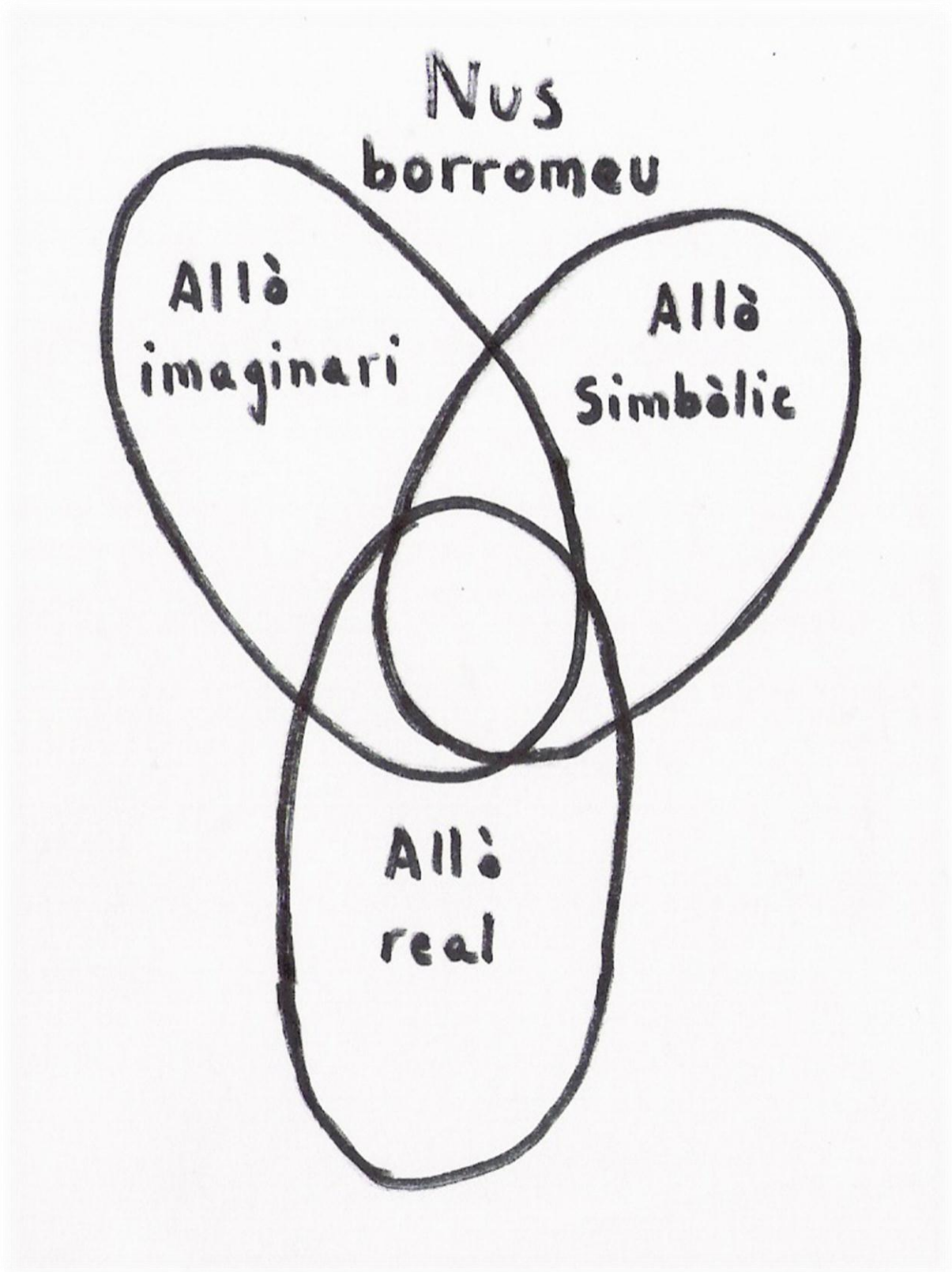


Figura 1 - Nó borromeano
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nus_borromeu_1.jpg]

O elemento de propulsão

Uma figura formada por três anéis que se enlaçam em um nó. Cada um dos anéis é uma parte independente que se mantém presa através de uma relação indireta: dois anéis só permanecem ligados na presença de um terceiro que efetivamente realiza a amarração. Se um for rompido, todos ficam soltos.

O nó recebe este nome por conta de seu uso no brasão da família de origem italiana Borromeo mas, também é possível encontrar tal figura desde a arte budista afegã do século II, em apresentações na mitologia grega, na simbologia de alguns povos nórdicos do século VII, em imagens da iconografia cristã, assim como na matemática da teoria dos nós. Utilizado em diferentes contextos para simbolizar força e unidade, o nó foi escolhido pelo psicanalista francês Jacques Lacan para apoiar a discussão sobre a estrutura psíquica do sujeito. Utilizado como uma metáfora operatória para exprimir a cadeia que distingue o uso da linguagem, a ideia de Lacan era traduzir a fórmula: “[...] eu te peço que recuses o que te ofereço [...]” (LACAN, 1985, p.170), na qual, se algum dos verbos for retirado, a oração perde o sentido. Trata-se de uma organização do esquema da demanda, recusa e oferta através da qual, no apelo ao outro, há também o encontro com o desejo do outro e é através desse desejo alheio que se pode haver com o próprio desejo. Com aquilo que lhe sobra.

Na proposta lacaniana, cada anel da estrutura representa uma das instâncias que compõem o aparelho psíquico: o simbólico, o imaginário e o real. De acordo com Tavares *et al* (2007, p. 17-18), o simbólico é a combinatória sem substância que organiza os significantes. Lugar da linguagem. Onde estão contidas as normas e os hábitos, os saberes que a pessoa adquire. No imaginário, tem-se a dimensão daquilo que se vê ou que se pensa que se vê dos objetos. Nele reside a capacidade que tem cada um de organizar os meios universais e particulares da criatividade. Já o real, é o que, por escapar à possibilidade de recobrimento total pelos significantes, permanece na zona do inominável. Como a estrutura borromeana implica uma equiparação destas três ordens, cada uma delas é tão importante quanto as demais. O real não pode ser transformado em palavras e conceitos senão de uma maneira parcial. O real (que não é o mesmo que realidade), não é o simbólico, nem o imaginário, mas o que os torna incompletos, aquilo que lhes escapa. Por esta razão, só pode ser deduzido e suportado através das outras duas dimensões.

Sobre a figura do nó borromeano

Essa figura me ocorreu no segundo semestre de 2013, durante uma das atividades da disciplina Processos de Encenação, ministrada pela professora Dra. Sônia Rangel, no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia - PPGAC/UFBA. O exercício era esboçar, sobre uma folha de papel em branco, uma imagem não figurativa daquilo que compreendíamos como sendo o nosso objeto de pesquisa. No verso da folha a tarefa era escrever uma palavra que designasse uma imagem figurativa do mesmo objeto. A palavra foi barco. Depois de desenhadas, as imagens foram observadas e num fluxo de livre associação passamos ao exercício coletivo de nomear cada uma das figuras que surgiram. No meu caso, uma estrutura claramente ligada à ideia do nó: “intersecção”, “hélice”, “caminho sem parada”, “aldeia tribal”, “algo que escapa”, “aerodinâmico”, “bumerangue”, “correspondência”, “conceito de uma meia flor” e uma “tentativa de controle com a mão não precisa”, em sua dubiedade. Sim, porque era possível entender aquele esboço como uma tentativa de controle com a mão imprecisa, mas também como uma tentativa de controle não necessária.

Que controle era esse que eu tentava obter sobre o objeto? O que eu perderia se tentasse conduzir tudo com “mão de ferro”? Foi por meio desta imagem que, no percurso da pesquisa, surgiram novas reflexões acerca do projeto inicial.

Se para Lacan a estrutura borromeana é uma ferramenta que representa sua escritura clínica, para mim chegou como uma imagem que impulsionou o pensamento criativo exatamente pelo fato de enlaçar três ordens distintas através dos processos de equiparação e amarração. Inicialmente, ao observar a figura de maneira exploratória, fui associando-a a algumas questões da práxis e suas instâncias: como entrelaçar docência, pesquisa e criação em teatro sem privilegiar nenhuma delas? De que forma fazê-la orientar a pesquisa prática: amarrando princípios, processos e produtos? Como aproximá-la à ideia de jogo e de improvisação como zona de experiência? De que maneira associá-la ao drama¹ como método/modelo: como experiência de jogo que é comum a toda cultura, como abordagem para a formação de professores e também como ferramenta de criação poética? Como trazê-

¹ A noção de drama da qual se trata difere da ideia de um gênero literário e tem como fundamento a atividade dramática. A conceituação do drama nesta pesquisa será melhor apresentada oportunamente.

la inclusive ao investigar a posição das pessoas nos processos que envolviam o drama: ora ativa, ora passiva, ora testemunha?

Seguindo estes questionamentos, a estrutura borromeana segue orientando esta produção do objeto de pesquisa. O simbólico estaria representado nos modos e maneiras organizantes, nos saberes, nos princípios, nos desvios de trajetória. O imaginário, perfazendo o relato, constituindo a narrativa, a produção das paisagens que o olhar captou, da maneira que captou, num movimento de criação. Entre eles, um sentido, um exercício de linguagem. Porque o real, aquilo que é, permanece sempre na zona do inominável. Diante desse “algo que escapa” captado pelo exercício de esboçar o desenho e pelas associações feitas, como organizar a forma? Como proceder à composição de uma possível unidade? Se o real não pode ser alcançado ao olhá-lo diretamente, a alternativa foi lançar mão de alguns aportes do imaginário para recriação de uma memória, resgatando e ao mesmo tempo constituindo neste movimento o que se caracteriza como simbólico no processo de articulação da metáfora.

Ao diferenciar os três anéis, mostrando a impossibilidade de substituir um pelo outro e resistindo à redução hierárquica, a figura do nó borromeano impulsionou algumas escolhas feitas tanto durante a pesquisa quanto na elaboração deste texto. Mas não foi somente isto. Há algo a mais que o exercício coletivo de livre associação para nomear a figura que eu havia desenhado captou: um “caminho sem parada”. A princípio, eu observava a estrutura borromeana e ela parecia não contemplar este aspecto, pois o traço circular de cada dimensão afirma a distinção que faz cada uma delas descontínua em relação à outra. Cada traçado de anel delimita um interior vazado e em alteridade com o traço circular que o bordeja, impedindo a abertura de um registro ao outro.

Eu me recordo da mão ao fazer o movimento. Paro tudo. Retomo o desenho do exercício.

O desenho esboçado não era um nó borromeano, era um nó de trevo, uma triqueta. Talvez a ideia do nó borromeano tenha sido evocada por alguns colegas, pois remete-se à figura do nó. Percebi que no centro do nó borromeano há a representação de uma triqueta: um símbolo tripartido composto por três *vésicas pisces* entrelaçadas, marcando a intersecção dos três anéis. Tal como a fita de *moebius* (espaço topológico que se obtém quando se une duas extremidades de uma fita após dar meia volta numa delas), a triqueta surge como um circuito unicursal que permite o deslizamento infinito, sem início ou fim, e sempre sobre a própria borda.

Era este o movimento que o corpo havia gravado, que a mão havia executado. Movimento de deslizamento, de fluxo contínuo. Ao aceitar este movimento, ao trazê-lo pra a pesquisa e para a comunicação, não me atendo a necessidade de buscar as questões de origem já que não há precisão de partida ou chegada. Posso ir me colocando em órbita, chegando entre, tangenciando.

Assim, ao bordejar essas dimensões da docência, da pesquisa e da criação artística/teatral, proponho não proceder de maneira estanque ou por sequência. Apenas vagar, planar, surfar, flunar pela borda. Até que se descortinem algumas recorrências.

Até que se possa entrar em outro movimento.



Figura 2 - Triqueta a partir do nó borromeano
Fonte: elaborada pela autora

Dentro de ti é que o mundo se dobra

Nasci numa ilha-istmo. Lá morei por poucos meses, porque a especificidade do trabalho de meu pai só tinha lugar na cidade vizinha. Cresci nesta cidade maior, cinza. O que trazia cor pra meus dias era retornar, durante os feriados e as férias, à terra natal e à casa de meus avós maternos em São Chico. Vó Coca, batizada Antônia, era mãe de meu pai. Ela vivia na cidade cinza. Tinha cheiro de temperos nos dedos, usava um avental surrado e pintava os cabelos também de cinza – um cinza quase azulado. Lembro-me dela passando uma toalha em meus cabelos depois do banho de chuva até ficar completamente seco e buscando, dentro do velho baú aos pés de sua cama, uma muda de roupa que ela guardava para os netos. Seu pequeno e precioso quintal era nosso laboratório, e fazendinha, e escolinha. Na cozinha da casa, bem ao lado da geladeira, havia uma dessas latas grandes de óleo, já esvaziada, na qual guardava os biscoitos e as torradas que ela mesma fazia. Seu pão caseiro cheirava a três postes de distância e nos chamava quando estávamos na rua brincando. Ela nos amava, alimentava e acolhia. Depois de sua morte, não me recordo de ter vivido novamente aquela casa.

Atravessar o canal para São Chico era sempre uma alegria. No caminho rumo à ilha-istmo todas as cores voltavam e tudo aumentava de tamanho. Os jacatirões floridos de branco, lilás e roxo nos morros. Os caranguejos pendurados, amarrados em varas fincadas à beira da estrada nos fins de dezembro. O frio calmo dos barcos multicores adormecidos na baía no início de julho. O casarão, bem defronte à praça central tornava-a, junto com o pátio em frente à igreja, o nosso gigantesco quintal. Andávamos livres a explorar e investigar a cidade, cheia de lendas e histórias. Lembro-me de sentarmos, cansados das brincadeiras do dia, esperando ver a procissão dos mortos no dia anterior a finados. Ou, na virada do ano, esperar que o “ano velho”, aquele senhor de barbas brancas cedesse seu lugar ao “ano novo”, um bebezinho que viria engatinhando pela praça exatamente à meia noite entre o último dia do ano e o primeiro do seguinte. Que fascínio trazia meu avô. Aquele homem que contava os causos vividos por gente de outro tempo, gente que nunca vi, mas que garantia, em mim, correr o sangue. O fascínio não era somente pelas histórias, que por si só eram tão fantásticas que quase inacreditáveis, mas também pela maneira empapuçada através da qual ele narrava, como se cada palavra estivesse cheia de gosto e de cheiro. Sentado sempre no centro das atenções, aquele ex-funcionário civil da marinha guardava algumas práticas secretas. Pesquisava, especulava, ouvia os moradores da tapera, ia até as comunidades quilombolas, na ribeira, nas laranjeiras, na enseada dos pescadores. Atravessava a baía para conversar, comer e beber com os moradores da Vila da Glória e do Distrito do Saí. E não contente, queria saber das ilhas próximas. Ah, as ilhas. Veraneamos, e não foram poucas vezes, na Ilha da Paz – na casa principal que abrigava o farol. As histórias vividas por lá nutriam meu avô, que depois nos alimentava das recordações. E quando em seus lábios não mais cabiam ou quando ficavam tão incríveis estas histórias, ele apontava para sua bizarra coleção de relíquias: o crânio do boi Barnabé e da mula Mulata que tantas vezes subiram a estradinha da ilha carregando as bagagens dos viajantes. Sempre com um tom que aumentava o valor de tudo aquilo que tinha visto. Contava com tanto gosto que, polaco da sobancelha rebelde que era, ficava vermelho de tanta paixão pelas histórias.

Ele morreu num dia de semana, tomando café da manhã. Acho que seu coração arrebentou de tantas histórias. Nesta época eu já morava em outra ilha e voltei somente para seu funeral.

A vó Phry, a esposa de meu avô na ilha-istmo. Ela sempre parecia distante - alguma parte dela estava sempre em outro lugar. Hoje eu diria que era uma aura, mista, de Clarice Lispector e Hilda Hilst. Acho que era porque ela fumava e a ponta das cinzas de seu cigarro ficava tão comprida que me afligia: poderia cair a qualquer momento. Ela pintava. Pintava quadros com as cores dos casarios da ilha-istmo. Ela era um silêncio. Um silêncio comprido ao lado de meu avô empapuçado e avermelhado de histórias. Um silêncio de livro. Aliás, aprendi a gostar dos livros justamente em sua biblioteca (passava tardes inteiras sentada em uma poltrona lendo os livros que ela colecionava) e sempre a quis para mim. Meu avô faleceu e ela passou a falar um pouco mais. Ou talvez eu a tenha ouvido mais. Hoje, ela usa uma bengala e echarpes coloridas.

(Notas de diário, Salvador, 2013).

Escrever em primeira pessoa pode parecer uma atitude narcísica, egoísta e até mesmo pouco científica. Mas, ao olhar sem preconceito, é possível perceber que há um endereçamento neste tipo de escrita que remete à amizade, que remete à cumplicidade e à intimidade daquele que lê. Como se eu fosse ganhando, aos poucos, alguma confiança para poder trabalhar em uma zona de intensidades, de conexões. Uma zona na qual o olho que vê é o olho do “corpo vibrátil” (ROLNIK, 2014, p.31), olho que alcança o invisível, que é sensível ao efeito dos encontros. Para quem eu escrevo? Escrevo para quem não vem em busca de informações ou roteiros. Escrevo para quem quer simplesmente saber como soa e ressoa o que vou dizer sobre o que vi no caminho. Para quem quer acompanhar parte desta aventura até uma destinação que me escolhe. Por isso procuro falar de frente, à mesma altura, a partir de mim mesma.

Na intenção de criar esta intimidade, faço, em alguns momentos, um movimento de abrir o que geralmente é fechado ao trazer para a narrativa algo pessoal. Quando me exponho assim, o conteúdo da exposição deixa de ser privado e tanto eu, que proponho e vivencio este jogo, quanto quem testemunha a exposição, sofremos as influências deste ato. Um “abrir-se cavidade” (ZAMBRANO, 2000, p.23), na qual a interioridade que se oferece não deseja sair de si senão fazer adentrar o que nela vagueia fora. Uma intimidade que pode ser aceita, pode ser recusada, pode ser destruída, mas não ignorada.

Ela convida também a bordejar, a flunar, a juntar pistas.

Do que é feita esta narrativa

As lembranças da infância, os gestos dos e das avós, as casas e seus quintais, as imagens fixadas, as vivências como estudante, as práticas como docente, as interlocuções, sons, cores, as paisagens hostis e amadas que habitei, contribuem pra conectar o fluxo de uma possível unidade entre texto, sentidos e minha visão de mundo. Por meio destas e outras reminiscências do vivido, mergulhadas naturalmente em um repertório maior de outras vivências e leituras, ensaio aqui o que pode ser tomado como um corte. Escrever, do latim *scribere*, é inscrever, fazer um traço, uma marca. É marcar uma passagem (portanto, também uma experiência) - um vislumbre de permanência a partir de algo que é fluxo, pensamento, vida. O texto, assim, passa a ser uma criação momentânea que serve para iniciar uma conversa, para criar um território. Pois esta narrativa é apenas um dos produtos de um processo maior que é meu relato de formação.

Formação tem me interessado muito neste momento. O sentido trazido à esta palavra sobrevém da “[...] ideia que subjaz ao processo temporal [...]” (LARROSA, 2009, p.45) ou à “cronogênese” (ROLNIK, 1993, p.243) pela qual cada pessoa alcança sua própria forma. Assim como nas “orelhas pequenas”² de Nietzsche, o imperativo de Píndaro também nas minhas repercutiu. O “converte-te no que és!”, sendo que este “o que és” não corresponde a algo idealizado, a um modelo a ser buscado ou a algo pronto a ser revelado. Não há nada que tenha que ser revelado a não ser o fato de que, “[...] atrás de uma máscara outra máscara, atrás de uma pele outra pele.” (LARROSA, 2009, p.64) e que “[...] atrás da máscara não há rosto, só necessidade de criar novas máscaras”³ (ROLNIK, 2014, p.75). Não há um ideal a ser encontrado, apenas um contínuo movimento de produção de uma forma sempre imatura, sempre cambiante. A formação está sempre para além da forma instável e provisória que se vai assumindo. Constitui-se um movimento de criação ininterrupto, um “caminho sem parada”, no qual não se está por descobrir ou explorar, mas sim por inventar, por “[...] criar da mesma maneira que um artista cria uma obra” (LARROSA, 2009, p.65), sendo um artista de si mesmo.

² Referência ao asno em *Zaratustra* de Nietzsche (2009) e ao *Mistério de Ariadne segundo Nietzsche* de Deleuze (2011, p. 129-137).

³ A ideia é atribuída por Rolnik (2014) à Renato Janine Ribeiro.

à vida. Por aquilo que nos passa e que não apenas passa. Por que experiência? Porque compactuo com Larrosa (2015) quando ele diz que não é a educação ou a aprendizagem mas a experiência que nos forma. É a experiência “[...] que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa” (LARROSA, 2015, p.48).

Aprende-se com as próprias experiências, com o trabalho, com os outros, com os afetos e desafetos, com livros e imagens, com as histórias, com as escolhas. Aprende-se vivendo. A princípio, a ideia era realizar parte dos estudos da pesquisa na Inglaterra. Este parecia o melhor destino enquanto o desejo era aprofundar o olhar sobre um “objeto de estudos” no território no qual foi e continua sendo massivamente pensado. Poderia entender melhor suas origens. No entanto, foi a opção por um concurso público no final do ano de 2013 que me proporcionou o desvio necessário para me trazer mais perto da realidade da universidade pública brasileira. E é desta realidade, da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Ceará, que eu tento compreender e estabelecer cada vez mais relações e conexões em minha trajetória. Este é o lugar do qual eu falo hoje porque já não me é possível falar de algo que não seja palpável, que não seja próximo. Existe um saber que provém da coisa e não somente do que perguntamos objetivamente à coisa, mas que se move em outra ordem, com aquela tal intensidade. Intensidade que só é perceptível no envolver-se com a coisa, pelo “corpo vibrátil”.

Para tentar dar conta dessa intensidade, opto por contar parte de minha aventura de uma maneira autobiográfica, afetiva e ensaística. Isto, porque acredito que esta maneira pode garantir, além da intimidade que proponho, a probidade do caminhar. Porque acredito que seja o modo mais honesto de me posicionar para ver. Afinal, foram alguns anos no contato direto com estudantes nas salas de aulas, em ensaios e montagens, nos momentos de festa, nos *dolce far niente*; em orientações de estágios, de iniciação à docência e de TCCs; foram tempos de leituras, de escritos, de simpósios organizados, falas preparadas, processos criativos finalizados e outros frustrados; tempos em que houveram greves, ocupações, discussões sobre políticas públicas, reuniões e mais reuniões, tudo passando por mim. Não é difícil compreender que durante esse mesmo tempo, aquele projeto inicial de pesquisa foi se tornando informe, foi perdendo sua forma inicial, foi se distanciando dos meus passos e daquilo que minha realidade pedia e criava. Sempre à minha espreita, com cem olhos em cima de mim, me fazendo evitá-lo. Foi preciso escutar e entender o que havia de paixão ali, o que

havia de afeto, entender o que havia de contato com o que eu estava de fato realizando. Foi preciso reconhecê-lo para voltar a desejá-lo. Foi preciso desistir de planejar, desistir de guiar, assumir de vez aquela “tentativa de controle com a mão não precisa”. Seguir a intuição e deixar trabalhar a força que organiza o caos. Ter como incerta a destinação. Assumir os riscos e acompanhar os processos da maneira como eles iam se apresentando a mim, no exato tempo em que iam se apresentando. Era preciso não atacar, mas bordejar.

Neste caminho, aos 37 anos, ainda estou aprendendo a ler.

Aprendendo a ler com o corpo, a perceber as tais intensidades também através das palavras. A jogar com as palavras, deixando que passem pela carne. A ater-me às imagens que elas trazem. A *vler*, esse exercício de ver e ler ao mesmo tempo que é preciso fazer ao se deparar com um ambigrama, revirando e virando as palavras de cabeça para baixo, refletindo em um espelho, girando através de um ponto de referência. A tomá-las como se cada uma delas tivesse dois gumes: de um lado sua beleza e de outro seu vício. A subverter expectativas e aderir novos significados. A tomar as palavras para mim, selecionando-as de tal maneira a criar uma gramática, uma poética própria. Adorno (2003, p.30) fala do modo como é possível se apropriar dos conceitos como alguém que chega a uma terra estrangeira e aprende a usar a língua que não é sua ao ver as palavras repetidas em contextos diferentes. E que por meio deste movimento é possível entender melhor os sentidos que lhe são atribuídos, ou a dar-lhes um sentido, do que ao consultar um verbete de dicionário. São as recorrências que falam. E é por meio delas que se pode inventar uma língua própria para criar pensamento. Neste exercício, entender humildemente que ainda assim nenhuma língua pode ser pura. Que “[...] a língua é um sistema de citações” (BORGES, 2009, p.79) e que não há maldade em roubar conceitos para que nos ajudem a criar outros, pois “Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como” (DELEUZE, 1998, p.06).

Para começar a escrever, a ensaiar, a criar, foi preciso aprender que a conversa com os mestres serve justamente para abandonar os mestres, sabendo afastar a sombra das bibliotecas e evitando escrever sob a égide das coletâneas de citações. Aprender a “afinar o ouvido” (LARROSA, 2015, p.59; p.103), a desenvolver uma sensibilidade aguçada para os modos através dos quais as palavras afirmam potência ou submissão, humildade ou arrogância. A ler com “entranhas joviais” (NIETZSCHE, 2008, p.47) sem me empanturrar demais. Ruminando e digerindo apenas aquilo que realmente pode nutrir. Dando-me ao

prazer e luxo de me demorar mais com os “livros que dançam” (LARROSA, 2009 p.31) e que me fazem mais festa do que muitos livros de especialistas. Aprender a encarar um livro como pequena “máquina a-significante” (DELEUZE, 2013, p.16) que não traz nenhum significado oculto por detrás de uma linguagem hermética e indecifrável, que não me toca a carne: basta entender como cada leitura me servirá. Ler de “maneira amorosa” (DELEUZE, 2013, p.18) maquinando o livro e suas ideias com outras coisas, quaisquer coisas, fluxo com fluxo. A ler “[...] não por amor aos livros, mas por amor à vida [...]” (LARROSA, 2007, p.09), fazendo da leitura uma experiência vital.

Foi passando a ler assim, e também passeando pelas ideias epicuristas e hedonistas, que pude dar sentido à algumas das vivências que me atravessaram e começar a criar um pensamento que estivesse mais voltado para a materialidade, para a realidade. Os mestres, ao me falarem sobre questões que eu reconhecia, me fizeram voltar o olhar para o corpo, para o prazer. Voltar-me para o que me passa. A experiência-passagem: mistura de exílio, percurso e perigo (LARROSA, 2009, p.57). Uma experiência que se reflete na própria trama da narrativa de formação cujo desenrolar não obedece a nenhum objetivo, a nenhuma pergunta específica, mas que obedece à intuição e à necessidade de me tornar o que sou.

Nessa trajetória de formação, que é um percurso de criação e um processo de construção de saber, a amarração e a equiparação que me são instigadas pela figura do nó borromeano vão revelando as ações. Ao servir-me do meu próprio entendimento para elaborar minha experiência, talvez se criem as condições para pensar sobre como me movo e me recrio, ética e esteticamente, no campo pedagógico e nas questões que envolvem a formação inicial em teatro. Talvez seja ainda necessário deixar explícito que esse recurso vem sendo cada vez mais difundido como proposta de investigação da prática educativa por pesquisadores como Gaston Pineau (2006), Marie-Cristine Josso (2004), Antonio Nóvoa (1988) e Elizeu Clementino de Souza (2008). Trata-se de uma metodologia na qual as narrativas e histórias de vida afirmam diversos aspectos na reelaboração das trajetórias de formação, sejam modos discursivos, competências verbais e intelectuais, reconhecimento de valores, permitindo que o indivíduo coloque-se tanto como ator quanto autor de sua experiência.

Compreendendo que cada pessoa é um mundo, e sabendo que somente tenho acesso (ainda assim limitado) ao meu mundo, uma escrita pessoal que revele aspectos

autobiográficos pode servir como gancho para criação de pensamento. E para quem me lê, que seja uma maneira de pegar carona num fluxo e seguir por seus próprios desvios.

A opção por uma forma de escrita que se aproxima do ensaio – “produto bastardo” (ADORNO, 2003, p.15) que segue os passos da literatura aproximando ciência e arte – se justifica pelo movimento, pelo exercício da liberdade e pelo jogo que lhe são característicos. Nada aqui se pretende definitivo, fechado. É um mergulho na ordem da experiência afim de aprofundá-la sem que no entanto se reduza esta experiência a um mero objeto. Não imagine, portanto, que vou defender uma tese à maneira clássica. Tampouco intento apresentar uma obra artística. No entrelaçamento dos possíveis, apenas ofereço uma criação que parte de outra criação, ou de outras criações. Na esperança de que este ato espelhe a ideia de uma distribuição mais igualitária das maneiras de ser e de ocupar o espaço dos possíveis. Que o sentido de autoridade mencionado anteriormente possa se deslocar cada vez mais para o de autoria: ser capaz de criar pensamento, filosofar por meio da experiência pessoal, com minha própria voz, das experiências que me atravessam, de meu lugar, de minhas fragilidades, de minha língua (que não é neutra nem pura) e dos territórios dos quais me descolo, crio ou passo a habitar.

Para começar a escrever, a ensaiar, a criar, foi preciso também aprender a desconfiar das palavras (o conceito fecha) e a olhá-los de banda (a poesia abre). Na tentativa de fazer passar meus elementos e de dar uma forma mais poética ao pensamento, faço um apelo à metáfora da viagem, que funciona como meu *como se*, operando por distância, por associação de ideias e também formalizando meu exercício de composição. Nesta composição, ao embaralhar as fronteiras entre o simbólico, o imaginário e o real, tento criar uma narrativa. O tema da formação vai se equiparando à uma grande aventura: esta longa viagem que chama a percorrer um caminho absoluto, porém de muitas idas e vindas, desvios, encontros, imprevisibilidades. Intenso e infindável movimento.

Neste movimento, que a cada regresso necessário à terra natal a experiência possa produzir rupturas, chacoalhar a si mesma. Para isso, é preciso abrir-se para o novo, sonhar e ter coragem de ir verificar o que se sonha. Deleuze (2013) traz a ideia de que toda reflexão sobre a viagem passa por quatro observações que ele *rouba* respectivamente de Fitzgerald, Toynbee, Beckett e Proust. A primeira é que nem toda viagem produz ruptura quando se leva a bíblia e o discurso ordinário debaixo do braço. A segunda é que toda viagem persegue um

ideal nômade, porém vão, já que o nômade não quer sair do lugar no qual está, sendo obrigado por circunstâncias diversas a mover-se. O terceiro é que não se viaja por prazer, mas para verificar algo que nasce do sonho ou pesadelo. O quarto é que o verdadeiro sonhador é o que vai verificar alguma coisa (DELEUZE, 2013, p. 104). Certo que Deleuze trata, neste texto especificamente, da relação com a imagem que se tem de destinos aleatórios, e que são impulsionadas e sugeridas pelo cinema e pela mídia. Porém o que ele escreve, acirra: mais do que verificar o que se viu em sonho, ou uma expectativa do seu próprio desejo, a viagem da formação sempre está por fazer – é verdadeira ficção. O caminhar produz o caminho. Os mestres, com seus belos mapas, nos seduzem. No entanto, cada um percorre seu próprio caminho por meio de seus próprios elementos e matérias, sendo guiado por seus faróis.

Pretendo criar aqui um mapa com as pistas de uma trajetória que se materializa nas pegadas deixadas, nos rastros, nos vestígios. Ao organizar a criação do texto que segue, selecionarei alguns materiais produzidos em momentos diversos para operar uma composição. Assim a criação de pensamento vai misturar-se e/ou será disparada pelos escritos pessoais, pelos registros espontâneos de pensamentos, por e-mails enviados, notas de diários pessoais, de diários de bordo de processos específicos, de memórias de processos e de trajetos pontuais, por registros de outras pessoas que vivenciaram, que criaram junto, que fizeram parte e que também compartilham a autoria de alguns desses processos. São rastros de outras vozes e olhares que se manifestam como interlocuções que me foram proporcionadas e que se constituem como teorizações, pois são produções reflexivas daquilo que estas pessoas vivenciaram na prática. Desta maneira, tais depoimentos foram trazidos para a composição do texto na forma de citações longas e referenciados de maneira livre, pois muitos deles não trazem uma precisão de datas.

Enquanto manuseava esse material produzido no caminhar e ensaiava uma tessitura para o texto, foi possível permanecer aberta a compreender as características que passavam a orientar o projeto. Por conta disto, proponho a quebra de algumas normas tradicionais de apresentação e formatação de uma tese. Como poderia comunicar uma experiência, cuja principal característica é ser singular e imprecisa, utilizando a precisão dos números e das classificações? Como apresentar os trechos de uma narrativa a partir de divisões e subdivisões anexativas de um sumário? Como dizer o que vi, o que passou por mim, o que aprendi, mantendo a fluidez e ao mesmo tempo tendo que “parar” para explicar algo “a partir” da

incorporação de citações diretas ao texto? Seria uma incoerência em relação ao projeto poético. É por estas questões relativas ao projeto, por exemplo, que o “sumário” recapitula o texto trazendo apenas o número da página de entrada de cada bloco e segue uma sequência que se inspira na própria narrativa de uma viagem, de uma aventura⁴. As citações serão trazidas por vezes como maneira de explicitar o pensamento de um autor específico e, por outras, como produto de uma interlocução com os coautores dos processos e com os mestres, nesse caso, geralmente operando como imagens-ideias que, em suas recorrências, se afinam a um pensamento que vai sendo constituído.

Depois de **o elemento de propulsão**, trecho no qual apresentei a figura do nó borromeano, que me impeliu a divagar e a alcançar mais especificamente a imagem da triqueta (a “hélice” que impulsiona meu movimento desde o início do processo de pesquisa), apresento este trecho introdutório que pontua alguns princípios que guiaram as escolhas e cujo título é bastante sugestivo para o movimento tradutório (que também é uma experiência singular e pessoal) daquele que lê: **dentro de ti é que o mundo se dobra**.

No primeiro bloco, que seguirá a partir daqui, pretendo lançar um olhar sobre **o mar e a metáfora da viagem**. Imagino que neste trecho cabe dar forma ao pensamento sobre o elemento da subjetividade na pesquisa, sobre as tendências poéticas e as metáforas operatórias. No espaço **entre o querer a viagem e a escolha de um destino** escrevo sobre o desejo de pesquisa, sobre a constituição de um possível objeto e sobre a imprevisibilidade de metas e objetivos que esta pesquisa especificamente me trouxe. Em **abandonar a casa**, proponho contextualizar o drama e problematizá-lo como um modo seguro de apoiar e orientar minha prática, mas não como ponto de partida, já que a ideia não é estudar sua navegabilidade. É ali que apresentarei *o drama como método de ensino e o drama como modelo pedagógico teatral* para tangenciá-los no decorrer de minha experiência. **A temeridade do viajante** trata da possibilidade de um modelo epistemológico que seja coerente com o processo de pesquisa e que se aproxime do que pode a experiência.

O segundo bloco organiza os **desvios ou três trajetos tortos**. Pressupõe a prática, o lançar-se ao mar. Escrevo sobre a escolha dos trajetos como disparo para a criação de pensamento e faço o relato de três processos que nomeio por: *Dezcargas, Cem Anos e Circo*

⁴ A inspiração deste movimento é interlocução com a obra *Teoria da viagem* de Michel Onfray.

Negro. Estes processos derivam de minha atuação junto à disciplina de improvisação no Curso de Teatro-Licenciatura da UFC.

Pretendo ainda me arriscar **sobre fronteiras**, esboçando desdobramentos preliminares dos relatos, entendendo os processos como zona de contaminação e trocas. VISTUS organiza o pensamento sobre o que chamo de língua e passaporte: sobre o que se leva para a fronteira, sobre identidade e subjetividade nos processos em seus aspectos políticos. A BARCA enfatiza o processo de reunir a maruja, a possibilidade de escolha das companhias, da organização das tarefas, bem como se orienta para um pensamento acerca do estar junto, das implicações éticas e eróticas. VIATGE, por sua vez, trata da organização das formas experimentadas e manuseadas nos encontros nas fronteiras. Neste trecho busco pensar um pouco sobre o aspecto estético dos processos.

No **retorno sobre águas turvas**, atento para a possibilidade de compressão da viagem, ao retornar à casa, a partir da diferença. E faço da **produção de paisagens** a escrita que se organiza e organiza o pensamento (na forma como se relaciona com a avaliação dos processos). Em **posições e deslocamentos**, trago, nas imagens do nômade, do exilado, do migrante e do turista, a ideia de posicionamento e deslocamento na aventura de formação. Da possibilidade de se exercitar isto por meio de testemunhos e pelo consequente reconhecimento e recriação de si. No movimento **do modelo à poética**, esboço o que chamo de (b)order drama. Este terceiro que surge do manuseamento das possibilidades do drama como mais uma materialidade nos processos.

Dizer o novo mundo irá narrar a parte na qual se organizam as sínteses e sinestésias. Onde inevitavelmente as novas imagens surgirão. Com o mapa criado, meu mapa, somente me restará então **nominar os faróis**, ao lançar um olhar para as referências que me apoiaram e instigaram a criação.

O mar e a metáfora da viagem

Nesses três últimos anos, aconteceram duas mudanças de casa em minha vida. A primeira foi uma aventura: colocamos a Vick e algumas de nossas coisas no carro e dirigimos por três dias, eu e Nica. Não conhecíamos nenhuma daquelas estradas e não fazíamos ideia do que nos aguardava. A gente poderia ter economizado tempo seguindo por estradas do interior, mas decidimos fazer um trajeto mais longo, seguindo pelo litoral, porque entendíamos que a BR era mais segura, afinal, infelizmente, precisávamos nos preocupar com isto. Mas também porque o percurso pelo litoral iria permitir ficar mais perto do mar. Lembro que partimos da cidade de Salvador no dia 3 de fevereiro (porque eu tinha que ver a festa para Iemanjá no Rio Vermelho no dia anterior) e paramos na casa de um amigo em Maceió no final do primeiro dia. Naquela noite, ele ainda nos levou para conhecer um pouquinho da cidade e da orla. No dia seguinte viajamos, debaixo de bastante chuva e por algumas das estradas mais precárias em que já estive, até que as coisas foram melhorando quanto mais nos aproximávamos do Rio Grande do Norte. De Natal para o Ceará foi tudo muito tranquilo. Ficamos numa pousada por duas semanas até encontrar um apartamento que fosse perto do trabalho.

A segunda mudança veio depois de dois anos e meio em Fortaleza, do apartamento para a casa onde a gente mora agora. Não me sai da cabeça esta ideia de que escolhemos o apartamento (o outro que pretendíamos era definitivamente melhor) por conta da vista do décimo nono andar. Aquela visão larga do mar me acompanhou por todo este tempo e me fazia sentir em casa. Certo que lá eu não conseguia ver muito bem o céu, mas via tudo de cima e, até onde a minha vista alcançava, mapeava as ruas e os limites dos bairros próximos. Hoje, na casa que escolhemos por conta do espaço e da proximidade com a praia, a perspectiva é totalmente outra. Aqui é quase uma ilha. Aqui eu vejo o céu e tem um silêncio de bichos. Mas sinto falta de acordar e ter o mar.

(Escrito para um amigo. Fortaleza, agosto de 2016.)

É na carne que nascem as “imagens materiais primordiais” (BACHELARD, 1997, p.9), estas imagens ativas e dinâmicas, ligadas a vontades elementares. Lançar um novo olhar sobre as memórias, neste momento em que escrevo, me faz perceber algumas dessas imagens e conexões que antes não percebia. A primeira delas se traduz na materialidade da água “[...] – elemento mais feminino e mais uniforme que o fogo, elemento mais constante que simboliza as forças humanas mais escondidas, mais simples, mais simplificantes [...]” (BACHELARD, 1997, p.6), elemento que parece me acompanhar. Mergulhar neste elemento transitório me reconstitui em fluxos. Água que me transforma durante o processo artesanal e criativo da escrita. Água que nasce e morre todos os dias, que vai se moldando à forma que a contém pois se permite assumir novas formas. Que lenta e incansavelmente pode ultrapassar qualquer continente e transbordar-se, vazando por não caber mais. Água que pode ser violenta quando contida, quando comprimida. Água que me impele a falar de um modo

diferente, com uma linguagem diferente e com combinações diferentes. Bachelard (1997, p.15) já dizia que esta era a matéria mais maleável e apta a se misturar com outros elementos. Que quando tocada pelo fogo cria fantasmas; quando tocada pelo ar, fala, murmura; que quando misturada à terra torna-se massa que se molda à força da criação, a água do devaneio e da poesia. Neste devaneio de água, escrevo buscando a leveza e o frescor, mas sem perder o horizonte de uma água viva: aquela que ao te tocar, queima a pele.

A segunda imagem que me chama atenção é a imagem da casa. Ela evidencia um elo afetivo com os lugares. Lugares que necessitam ser descobertos pelo simples fato de que aprende-se a habitar a própria casa antes de habitar o mundo. Nossas casas natais (as da infância, as casas da lembrança), são casas que contêm uma cosmicidade, um vínculo cósmico. Minha casa natal chama pela casa dos meus avós, pelas casas tradicionais, diferentemente dos apartamentos pelos quais passei boa parte da vida, esses desenraízam, e por incrível que pareça, diante de sua pseudo-verticalidade, não fornecem a ideia de elevação, de vínculo mesmo com o cosmos. Acima de você há outro morador, e depois talvez outro e outro e outro. Quem já habitou uma casa tradicional sabe dos seus lugares. Uma casa tem um porão (mesmo que não tenha um de fato) onde enfrentam-se as sombras e obscuridades. Uma casa tem um sótão que protege o habitante de seus medos, onde ficções são criadas para dar a sensação de amparo. Um sótão é o lugar no qual geralmente se depositam as fantasias, as caixas de sonhos: cartas, fotografias, pequenos relicários. É lugar de encontro com as memórias. Lugar onde nascem os sonhos e pra onde se trazem novas relíquias. Uma casa tem jardim e tem quintal, essa extensão da casa que faz fronteira com o mundo exterior, onde ensaia-se as primeiras incursões exploratórias do mundo, onde dá-se ouvidos às primeiras inquietudes. Como imagem poética, a casa também representa um território seguro.

A terceira imagem que vem diz respeito às palavras. Foi também entre os livros de minha avó e as histórias de meu avô que fui me fazendo. Ao fruir da experiência sensível de passar calmamente os dedos pelas lombadas dos livros nas prateleiras da biblioteca da avó e escolher um livro para mergulhar durante algumas horas solitárias; ou juntar-me, com os primos e amigos próximos, ao redor do avô a ouvir as histórias que ele repetia. Transitava fácil e leve entre as narrativas escritas nos livros e a oralidade da forma artesanal, que traz a marca do narrador que tem habilidade de relatar sem ilustrar a história com muitas explicações. Posso dizer que aprendi a valorizar os livros tanto quanto o arcabouço de histórias fantásticas

de minha ilha istmo. Assim, entre me divertir e instruir, fazia crescer o desejo de outras viagens, outras possibilidades. Aliás, acredito que foi a partir da noção da “[...] experiência que anda de boca em boca [...]” (BENJAMIN, 1994, p.198), que talvez tenha se produzido um dos motivos da busca pelo teatro. Era preciso contar histórias. Era preciso retomar este ato tão intrinsecamente humano. Contar por contar, pelo prazer de contar, pela alegria de ouvir. Contar histórias é escutar, é trabalhar com a narrativa e vinculá-la à memória, à experiência e ao compartilhamento de vivências e saber.

Na cidade cinza o rio da minha primeira morte era morto. Tão cinza quanto quase tudo que havia naquela cidade. Sempre borbulhando – mas aquele borbulhar em nada se parecia com a vida, e sim com algo que cozinha lentamente. Lembro-me de flashes: a luz amarela no semáforo, uma curva mal feita, a árvore e o mergulho. Na escuridão daquele cozimento eu me vi presa à armadura de metal e com o único pensamento de sair dali. A janela lateral do carro estava aberta apenas para passar minha cabeça e foi assim que, tateando na lama escura, apertada em uma abertura tão pequena e sem respirar, que nasci pra o outro lado.

Foi desta fronteira que construí minha primeira ponte e parti em busca de algo que eu não sabia. Abandonei minha terra. Em Florianópolis (a ilha do desterro) fui morar perto do mar e, depois do luto, buscar pelo teatro. Terminada a graduação, o retorno à terra natal. De uma ilha à outra ilha a visão de um oceano de possibilidades. Neste regresso, o fastio e a decisão de ir mais longe, procurar ainda mais adiante, lenta e decididamente: o mar do Guarujá e a fotografia. Novo retorno e nova partida: o reencontro com o rio em Jaraguá e a dança. Nova partida: ribeirinha Blumenau e a música e posteriormente o exercício da docência. Nova partida-retorno: Florianópolis para o mestrado (a imersão foi uma perseguição durante algum tempo. Minha primeira epifania que eu queria eternizar.) Retorno e nova partida: para o mar ancestral de Salvador e o doutorado. Mais uma partida: à solar Fortaleza, pesquisa e à docência.

(Notas de diário. Fortaleza, junho de 2014)

De Apolo a Dionísio (que reflete nossa condição efêmera) num único mergulho. Destrói-se a visão ingênua do mundo. A experiência fronteiriça de morte e vida provocou um novo pensar sobre a existência. Ser salva das águas me trouxe a possibilidade de refazer um mundo. Após o renascimento nas águas turvas era preciso me reinventar. Buscar este impulso nas saídas ao quintal, nas explorações onde treinamos nosso nomadismo. As partidas colocaram em cheque a ilha, o istmo (território das certezas, de tudo aquilo que era sabido, mensurado) e me confrontaram com o mar (o incerto, o duvidoso, o obscuro) a maior parte de tudo no mundo. O mar suscitou minha curiosidade com seu horizonte que aguça a imaginação. E, às voltas com este elemento água, percebi que contemplar o mar é ver outros possíveis, outras composições. É ver água e vento a lambar a terra. Mistura de água e ar que

é o mar. O ar a chacoalhar o mar provocando o marulho, ondulação, dança. Mar que é também violência, é ciclo, é onda, é repetição e diferença. O mar imensidão, parcela da eternidade. Embalo e vertigem. Quem nunca sonhou com o mar, não compreende os devaneios desta água que, ao contrário das águas inertes, simbolizam a vida, pura vida, puro ciclo.

O nascer é a primeira grande experiência do ser humano, uma transformação, uma passagem. Um mundo também nasce no mesmo momento. Onfray (2015) recria essa simbologia ao escrever que a princípio, antes de qualquer gesto, é o corpo que trabalha se estendendo e modificando seus volumes, e enquanto isso acontece, vai inscrevendo na carne os mapas e as topografias que lhes servirão de guias. “O desejo de viagem tem sua confusa origem nessa água lustral [...]” (ONFRAY, 2015, p.9) do ventre materno. É nessa água, nesse globo, que o ser humano é instruído na carne. O corpo soma. E por meio destas inscrições, cada pessoa vai se descobrindo nômade ou sedentária: amando os fluxos e os deslocamentos, ou apaixonando-se pelo estatismo e pelas raízes. Ouvir meu avô e suas histórias me possibilitou compreender aquilo a que Benjamin (1992, p.28) se referia como a “[...] fonte onde todos os narradores vão beber [...]” e os dois pilares das narrativas: os arquétipos do “camponês sedentário” e do “viandante marinho” (BENJAMIN, 1992, p.28). Tais narrativas muitas vezes apontam para um dualismo entre mundos que se afirmam, se complementam e se opõem, tornando-se pretextos teóricos para diversas questões filosóficas, ideológicas e políticas até os dias atuais.

Caim, o primeiro camponês da mitologia cristã, comete o fratricídio tomando para si as ovelhas do irmão. Amaldiçoado, é obrigado a fugir para Nod. Uma viagem eterna de expiação na qual a sua falta permanecerá sempre entranhada em seu ser. Caim é o incontrolável, aquele que não obedece à lei e que, por não seguir em conformidade com a lei, é punido com exclusão e intolerância.

Entre as narrativas gregas, Gyges é o pastor que, durante uma tempestade e após um violento tremor, vê a terra sobre a qual apascentava seu rebanho abrir-se. Ao entrar na fenda, encontra um corpo e arranca da mão do defunto um anel que lhe garante a invisibilidade. Ao tornar-se senhor de si, sai em busca da satisfação de seus desejos: seduz a mulher do rei e toma o poder. Gyges é a representação daquele que se liberta de suas amarras, mas que ao mesmo tempo passa a ser temido por ser insondável, porque não pode ser testemunhado.

Hermes, deus da mitologia grega, no mesmo dia em que nasce, furta uma parte do rebanho que era guardado por seu irmão Apolo, o pastor. Ao chegar numa gruta, sacrifica duas novilhas aos deuses e divide-as em doze partes, uma para cada um dos onze e se promove a décimo segundo. Esconde o resto do rebanho e no caminho de volta cria uma lira a partir de um casco de tartaruga. Quando o irmão descobre o roubo é enveredado e acaba por trocar seu rebanho pela lira e seu caduceu, por uma flauta. Hermes é o poder de ligar e desligar-se, de criar e de estar sempre em movimento. Um deus que se eleva à condição de deus a partir de suas ações, mas é tido como ardiloso e enganador. É o protetor dos ladrões e dos viajantes.

(Notas diversas, Fortaleza, abril de 2015.)

Essas narrativas vão construindo uma imagem do movente, do nômade, do exilado, do viajante, como alguém que inquieta e perturba a ordem de uma sociedade instituída porque é impossível de sondar, de controlar. Aquele que vaga e percorre em oposição ao enraizado. “A água dos riachos, corrente e inapreensível, viva, contra a mineralidade das pedras mortas. O rio e a árvore” (ONFRAY, 2015, p.11). Uma mobilidade que pode ser auto impingida ou não. Há exemplos de narrativas que nos colocam em contato com personagens que embarcam brava e conscientemente em suas aventuras tal como Hermod, deus da mitologia nórdica, que viaja ao mundo dos mortos para trazer seu irmão de volta. E há os que, além de saírem em busca da realização de proezas, são colocados nesta situação de jornada, como Ulisses envolvido pelos deuses em diversas aventuras em sua odisseia para voltar aos braços de Penélope. Nestas narrativas, os personagens permanecem sempre como empreendedores de um caminho de provas e realizações que culmina com a transformação da consciência. O tema do mito permanece o mesmo: a maturação do indivíduo através de um caminho a seguir e, depois disso, o sair do ciclo, fazer o retorno, compreendendo como se relacionar com a sociedade, com a natureza e com o cosmos. São, de certa forma, todos viajantes.

Mas o que é uma viagem? Em que me interessa seu imaginário?

Uma viagem pode ser definida como um movimento individual ou coletivo para uma área longe de sua origem, por meios diversos de locomoção. Esta, no entanto, é uma ideia recente. Antes do século XVII uma viagem podia ser entendida mais como forma de empreender um caminho do que como o deslocamento de um ponto de partida a outro ponto de chegada (SUTIL, 2005, p.48). Em sua origem provençal, mais especificamente catalã, a etimologia da palavra *viatge* seria uma corrupção da palavra latina *viaticum*⁵ que designa as

⁵ Com o passar do tempo, o viático mudou de sentido e veio a designar o sacramento cristão da eucaristia levado à casa do enfermo que não poderia ir à igreja comungar: a hóstia que, tal como a moeda dada a Caronte, era a providência para que fosse feita a travessia, a passagem.

provisões levadas através da via, pela estrada. Segundo Sutil (2005), a transformação da ideia de viagem pode ser percebida também através das motivações das viagens e dos viajantes. Desde a antiguidade até o final do século XVIII as viagens possuíam efeitos práticos e utilitários: buscar alimento, conhecer lugares, trocar saber, descobrir novas terras para colonizar; e eram empreendidas por motivos de sobrevivência, comerciais, religiosos, bélicos ou científicos. Já o século XIX, que conhece o avanço tecnológico industrial, faz surgir o fenômeno do turismo, relacionado ao lazer e ao ócio. Seja dentro dos limites de um país ou para fora de suas fronteiras. Por meio de trem, barco, avião ou até mesmo de foguete. Como partida definitiva ou com data pra voltar. Física ou alucinógena. A viagem se impregna deste desejo de experimentar todas as sensações ao mesmo tempo. Mas, mais do que a busca pelo paraíso, se viaja para verificar algo. Aquele que viaja não sabe o que encontrará, por mais que sua viagem seja programada, planejada. Todo viajante carrega consigo o seu mundo e no encontro com o outro, coloca em contato sua própria cultura com a cultura daqueles que encontra.

Até aqui, o esboço de uma iconografia: a fluidez e maleabilidade do elemento água; a experiência de fronteira que pede um novo corpo; a terra natal e a casa que precisa ser abandonada; o fascínio pelos livros e pelas histórias; o movimento das partidas e regressos; a viagem em seu imaginário. Tudo me parece estar inscrito no corpo e é a partir desse estofado que tento recriar imagens e também pensamento. São matérias que compõem e ao mesmo tempo organizam o processo de criação/escrita. Que me possibilitam operar mais por bordejamentos (tangenciais e sutis) do que por cruzamentos (mais incisivos e diretos). No desejo de ensaiar outras formas de compreensão do mundo, é Calvino (1990b) que me instiga este exercício da linguagem, de um pensar como função existencial que busca a leveza como uma reação ao peso do viver. A propósito disto, a metáfora que ele propõe é transparente: Perseu recusa-se a olhar a Górgona diretamente nos olhos. Eu não deixo de lançar um olhar para a realidade, mas o faço de maneira indireta. Trata-se desta tentativa de chegar mais perto das coisas sem abordá-las incisivamente, cirurgicamente. Trata-se de bordejá-las. Cortejá-las.

A água seguirá em curso, viajando através de veios dos rios, cortando e irrigando a carne da terra, seguindo o percurso até seu destino, seu sonho, seu chamado – o mar.

Então ao mar!

Entre o querer a viagem e a escolha de um destino

Galeano conta esta história de Diego, que não conhecia o mar. O pai, Santiago, levou o menino numa viagem de descoberta: depois da caminhada, ao atravessar as dunas altas, o mar estava ali bem diante dos olhos de Diego. O menino ficou mudo diante de tanta beleza. Depois de um tempo, ainda tremendo e gaguejando, pede ao pai: me ajuda a olhar!

(Notas diversas, Fortaleza, agosto 2014.)

No encontro com o mar a constatação: a imensidão se esparrama por todos os lados. Para onde olhar? E, além do que a vista alcança, quais lugares escolher para sondar?

Bachelard (1997, p.76) afirma que se navega menos por necessidade ou por utilidade do que por um desejo poderoso. Quem é do mar, entende o chamado do mar. Quando ele chama não é apenas para cumprir uma tarefa que nos requer o exterior. Não é pelo mero navegar. Navegar, do latim *navis* e *agere*, significa conduzir uma nave. É um misto de arte e ciência que implica planejar e executar uma viagem através de uma rota estabelecida. Navegar é preciso. E a principal atividade da navegação é a determinação com precisão da posição atual, para possível comparação com posições previstas ou desejadas. O chamado do mar é outro, é mais profundo. É um chamado para a aventura. E se aventurar não é preciso, é uma atitude, um lançar-se ao incerto, um quase heroísmo. Não se legitima por sua utilidade. Pressupõe interesses maiores, “quiméricos” e “fabulosos”, que não são calculáveis. O chamado do mar é um chamado ao qual o sujeito responde numa obediência à ordem que se pronuncia nele e que não fala através da razão. A pista então é de que talvez “Não escolhemos os lugares de predileção, somos requisitados por eles” (ONFRAY, 2015, p.20). Logo, a escolha do destino não parece ser aleatória. E se o desejo pela viagem nasce desde as imagens primordiais que constituem o sujeito e que definem seus tropismos, para além da iconografia inscrita no corpo, existem também as paisagens que ainda não foram vistas mas, que já foram sonhadas. A escolha do destino parte do olhar que tenta enxergar além dos horizontes de seu território. Uma escolha que está ligada àquilo com que o corpo se alimenta, sejam informações ou experiências que vão sendo lentamente digeridas e gerando as forças para o movimento: mapas de outros viajantes, registros de paisagens, relatos de aventuras que outros navegadores já vivenciaram ao lançarem-se no mar de possibilidades. E além disso, nesta espécie de cumulação do desejo pela viagem, há também a influência dos efeitos de

desregramento dos sentidos: as obras da literatura, os poemas, as sonoridades, os afetos, as paixões, enfim, toda carne que se gruda ao esqueleto.

Abandonar a casa

Há sempre essa sombra de ansiedade: será que o destino que requisita corresponderá à ideia que se faz dele? Durante o processo de cumulação do desejo, no tempo que antecede a partida para encontrar o destino que chama, inevitavelmente já se começa a imaginá-lo, seja através dos relatos dos outros – as aventuras, rotas já traçadas, algumas lembranças, imagens fixadas, fatos e eventos, os cheiros, as cores, os sabores – ou mesmo através dos próprios sonhos. A leitura apaixonada desses relatos, mesmo que leve e frugal, serve para instigar esse desejo da viagem, para despertar a curiosidade pelo destino sonhado. Mas essas referências não devem ser feitas de guia. A referência em excesso impede de verificar a evidência. É preciso ver com os próprios olhos. Abandonar os hábitos. Sair da casa. A casa que só existe para ser abandonada.

Que casa é essa? Que espaço é esse em que encontrei abrigo e que por mim já foi verdadeiramente habitado? Sem a casa “[...] o homem seria um ser disperso” (BACHELARD, 1978, p. 201), ela integra os nossos sonhos e pensamentos, nossas memórias. Ela nos dá um sentido de continuidade.

Em suma, a casa natal inscreveu em nós a hierarquia das diversas funções de habitar. Somos o diagrama das funções de habitar aquela casa e todas as outras não são mais que variações de um tema fundamental. A palavra hábito é uma palavra usada demais para explicar essa ligação apaixonada de nosso corpo que não esquece a casa inolvidável (BACHELARD, 1978, p.207).

Abandonar a casa para chegar a saber de si. Ao mudar o lugar comum do habitar, modificar as referências e perceber, então, o que sobra daquilo que somos sem a mediação dos vínculos que vão sendo suprimidos. Para evocar essa casa que já abrigou alguns de meus sonhos, não pretendo fazer descrições minuciosas. Apenas tentarei compor um mosaico de pensamentos e experiências que possam desvelar os valores que levarei adiante comigo durante a viagem.

O drama como método de ensino

Foi no ano de 2001, durante um dos estágios obrigatórios do curso de Licenciatura em Educação Artística⁶ da Universidade do Estado de Santa Catarina, que minha entrada no campo de estudos do drama aconteceu. Formamos um grupo de pessoas, entre estudantes de graduação e comunidade, e nos reunimos em um condomínio na cidade de Florianópolis (Ilha do Desterro⁷) para experimentar a teatralidade do RPG⁸. A ambientação escolhida para o jogo (*A Máscara*⁹) envolve um cenário punk gótico de vampiros e tem como objetivo desenvolver o senso de indivíduo e de humanidade de cada personagem. Assim, a ideia era que cada participante do processo interpretaria um vampiro criado por ele mesmo e que tentaria, dentro do contexto do jogo, agir frente às situações introduzidas por um mestre¹⁰ já habituado às convenções do jogo, lançando-nos no universo do *storytelling*¹¹. Criamos as personagens (através de cartelas que incluíam histórias de vida, características físicas e psicológicas); dividimos os grupos em clãs (cada qual com um histórico diferente, características de linhagem, tradições, organizações e hierarquias específicas);

⁶ De acordo com a proposta curricular, o curso de Educação Artística da UDESC começa a funcionar por meio de decreto em 1973, como licenciatura plena e com duas habilitações: Música e Artes Plásticas. A partir de 1986, uma nova habilitação é autorizada: Artes Cênicas. Em 1998 o curso passa por uma reformulação curricular e novamente em 2003 se iniciam as discussões que culminarão em uma nova reforma, aprovada em 2006. É neste momento que o curso passa a ser designado como Curso de Licenciatura e Bacharelado em Teatro.

⁷ Originalmente denominada Ilha de Santa Catarina por Francisco Dias Velho, fundador do povoado, continuou por muito tempo sendo assim chamada inclusive até se tornar uma vila com o nome de Nossa Senhora do Desterro (padroeira dos que foram obrigados a deixar sua pátria para se refugiar ou procurar trabalho em outras terras e cujos devotos, saudosos da terra natal, pedem para encontrar compreensão e simpatia nas terras adotivas). Com a Proclamação da República elevou-se a cidade e passou a se chamar apenas Desterro, nome que desagradava parte dos moradores. Com o fim da Revolução Federalista em 1894 e em homenagem ao então presidente da República Floriano Peixoto, Hercílio Luz mudou o nome para Florianópolis mesmo enfrentando grande resistência, uma vez que Floriano Peixoto não tinha popularidade em Desterro e a população se opunha ao seu governo.

⁸ O RPG é uma sigla que designa o *Role Playing Game* que, antes de constituir-se como um tipo de jogo, trata-se de uma “filosofia de jogo” na qual os jogadores interpretam papéis ou personagens de um mundo de ficção através de uma história iniciada e conduzida por um mestre e onde decidem o desenrolar da narrativa obedecendo a um sistema de regras. Pode ser jogado no papel, em tabuleiros ou na versão ao vivo. Sua origem está relacionada ao desenvolvimento dos jogos de guerra no início dos anos 70, nos EUA.

⁹ Trata-se de um cenário de jogo baseado no sistema *storyteller*, publicado em 1991 pela editora *White Wolf*.

¹⁰ No jogo de RPG o “mestre de jogo” ou “narrador” é um jogador especial que controla o jogo, apresenta o cenário, o objetivo da aventura, introduz o enredo. Ele precisa conhecer bem o sistema de jogo e preparar-se para cada aventura, pois através da aplicação de regras específicas do jogo propõe desafios e obstáculos.

¹¹ *Storytelling* designa a atividade narrativa – de contar histórias num jogo de RPG.

experimentamos cenicamente essas personagens através de jogos teatrais que envolviam a fisicalização de ações; criamos, considerando as características de cada clã, figurinos individuais a partir da pesquisa de cada jogador; e, por fim, nos reunimos para uma performance *Live Action*¹².

O espaço escolhido para o *Live Action* ficava no alto do morro da Lagoa, uma das localidades mais tradicionais da ilha, na qual foi fundada a primeira freguesia da cidade, em meados de 1750. Muitas das construções coloniais ali estão preservadas e a casa antiga foi cenicamente ambientada com folhas, com velas e outros diversos objetos.

A sensação de estar completamente envolvida pela atmosfera e pela narrativa foi me tomando durante o desenvolvimento do *Live Action* à medida em que os estímulos, dispostos no ambiente e inseridos durante o jogo faziam evoluir a narrativa que adentrou a noite. Eram tão convidativos para “entrar no clima” a forma como se apresentavam os clãs, vestidos de acordo com suas características próprias, as situações em que eu podia visualizá-los em confabulação, o cruzamento dos olhares suspeitos, o esconderijo de um dos clãs no cemitério atrás da igreja antiga, a caminhada de um grupo que cruzava a estrada de terra junto a uma matilha de cães que deliberadamente os seguia (como aquilo era possível?). Algumas personagens desapareciam e outras apareciam de repente. Objetos traziam informações ou sugeriam significados misteriosos. Minha impressão de que aquilo ultrapassava o limite da ficção foi tão forte ao associar a narrativa aos estímulos, que minha personagem acabou por sucumbir por conta disto: extasiada com o resultado estético, fui atacada num momento de fraqueza, de deslumbre. Minha personagem foi eliminada do jogo (FREITAS, 2012, p. 09-10).

Este relato sobre o contexto dessa experiência estética revela exatamente uma característica, baseada no manuseio consciente do tempo e do espaço da ficção, que me afetou ao ponto de me fazer desejar conhecer mais sobre o drama. Foi através do resultado desse processo, que compreendi o potencial de envolvimento que é gerado a partir desse manuseio consciente, entre outros aspectos. Coordenado pela Prof. Dra. Beatriz Cabral, responsável pela introdução das pesquisas sobre o drama no Brasil, esse experimento associava o jogo de RPG a algumas estratégias do drama para estimular a criação por parte das pessoas participantes e posteriormente proceder à organização desta criação. Eu já havia passado por uma primeira experiência em drama com Cabral durante o curso, porém, a ênfase

¹² *Live action* é uma variação de RPG na qual os jogadores interpretam os personagens ao vivo. A ambientação não é apenas criada através da imaginação, mas estimulada por um cenário real. Esta é a forma de RPG que mais se aproxima do teatro, pela capacidade de levar a uma interação mais física entre personagens.

na experimentação de uma possível teatralidade durante esse processo foi o aspecto revelador de meu interesse.

O drama, como campo de estudos, vem se consolidando desde o início do século XX. Talvez por ter sua estruturação, finalidade e massivo desenvolvimento em contextos educacionais de países de origem anglo-saxônica (Inglaterra, Austrália, EUA), o uso dessa nomenclatura proponha certa confusão em países de língua latina. Além disso, a diversificada gama de pesquisas e práticas com o drama em sala de aula e fora dela tem disseminado propostas conceituais diferentes para nomear essas experiências pautadas essencialmente na atividade dramática. Logo, o drama foi ganhando terminologias diferentes de acordo com as abordagens em seus respectivos contextos: drama na educação, drama desenvolvimentista, drama terapia, sociodrama, *live action roleplay*, teatro de *site-specific*, drama processo.

Sua relação com o gênero dramático pode ser tomada na medida em que designa um instrumental sistemático, com vistas à construção de narrativa a partir da imitação de ações. Neste sentido, ele pressupõe a autoria tanto da narrativa como da encenação; no entanto, o drama não se fixa em uma forma literária. Sempre que um texto é utilizado ele passa por adaptações em sua forma, servindo como um modelo ou disparo para a criação. A opção pela palavra drama vem substituir a palavra teatro, porque a atividade se baseia muito mais na experiência do momento presente do que no estudo de um texto e na encenação deste texto com o objetivo de apresentá-lo diante de uma plateia. Além disso, na concepção de parte dos teóricos desse campo, a princípio ele não se remeteria à função teatral como fenômeno porque não é definido pela relação ator e espectador fora do processo.

Segundo Cabral (2012, p.12), o **drama como método de ensino** se organiza em torno de um eixo curricular ou tema gerador e baseia-se num processo de exploração de formas e conteúdos determinados por um foco de investigação. Esta exploração é feita através do *roleplay* – o desempenho de papéis de maneira improvisada e fundamenta-se mais fortemente na interação verbal entre as pessoas participantes, instigando a resolução de problemas (tensões e conflitos) que demandam soluções, ações e atitudes que apresentam perspectivas diferentes das quais se está habituado. Apresentando um caráter processual, o drama se desenvolve em episódios – unidades cênicas que não são pré-determinadas, mas

descobertas no curso da própria atividade dramática regrada pelo instrumental bastante variado de estratégias e convenções.¹³

Qualquer tema pode dar origem a um processo de drama. Em sua estrutura, um processo geralmente apresenta as seguintes características: cria um contexto de ficção, que pode ou não ser baseado em um pré-texto¹⁴ e que possibilita a investigação das situações que surgirão no decurso da atividade dentro deste contexto de ficção; define papéis, funções e/ou características para os participantes, viabilizando que a investigação seja feita em processo através do *roleplay*, tendo como foco a ação dramática, o contraste de perspectivas, o dissenso e a tomada de decisões geralmente associadas ao coletivo; enfatiza aspectos sensoriais ao lançar mão de estratégias para criação baseadas em recursos como, por exemplo, a teoria do estímulo composto¹⁵ e a ambientação cênica que, aliados à tensão gerada na investigação dos elementos para o jogo, produzem envolvimento e imersão dos participantes; e desenvolve-se através de episódios que inicialmente são minimamente planejados para favorecer a improvisação e a pesquisa.

Sete anos depois daquela experiência com *A Máscara*, quando lecionava na cidade de Blumenau, dois processos me remeteram de volta ao território do drama, ambos com estudantes de uma escola da rede particular de ensino. A primeira surgiu como alternativa à dificuldade de viabilizar a aprendizagem teatral, com crianças entre 9 e 11 anos matriculadas em período integral (já exaustas de permanecer tanto tempo na escola, carentes de atenção, apresentando dificuldades cotidianas de relacionamento e sedentos por uma liberdade maior dos processos de escolarização). Lembrei de um dos pré-textos utilizados por O’Neill (1995), cuja descrição é feita no prólogo de *Drama Worlds*: o retorno de Frank Miller. Preparei as cadeiras em círculo, fecho as persianas, e fico sentada em silêncio numa cadeira segurando

¹³ Para saber mais sobre este instrumental de estratégias e convenções é possível acessar um glossário elaborado durante as pesquisas para elaboração de minha dissertação de mestrado. Disponível em <http://tede.udesc.br/handle/handle/1257>.

¹⁴ Trata-se de uma expressão em drama trazida por Cecily O’Neill (1995), que designa uma forma suporte para os significados que serão explorados no drama. Esta forma suporte pode ser um texto imagético, literário ou até mesmo uma coletânea de textos sobre um mesmo tema que guia as opções do professor durante o processo.

¹⁵ A teoria do estímulo composto foi desenvolvida por John Somers (1994) e parte do uso de uma série de artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos fechados de forma adequada num recipiente – que funcionam como alavanca para impulsionar o processo dramático. Estes estímulos vão tornando-se menos importantes à medida que a imaginação do grupo se fortalece, no entanto, poderão funcionar como uma referência contínua aos fatos que lhe deram origem no decorrer do processo dramático.

uma folha de papel – uma carta. Elas chegam de outras atividades com euforia mas, ao perceberem que estou imóvel, com aparência preocupada e que seguro uma carta, vão aos poucos silenciando. Depois de ser questionada, finalmente disse que esperava por elas e que tinha uma informação que deveriam saber o quanto antes. Uma informação que afetava a todos nós, porque todos estávamos envolvidos. Disse que havia recebido a carta naquela manhã e que ela dizia que Frank Miller estava voltando à cidade. Pronto. O desafio estava lançado: quem era Frank Miller e o que ele queria ao voltar a cidade? A carta, que passou de mão em mão, criou expectativa e estabeleceu um padrão de comportamento, dinamizando o processo. A partir da introdução de materiais para criação (estímulos compostos), a sequência da narrativa foi surgindo e sendo tecida aos poucos: organizar a cidade, quais papéis assumir, situações de espera, reuniões para saber o que dizer a ele quando chegasse, preparação para a chegada, encontros improvisados etc. A cada encontro surgiam mais elementos em nossa narrativa totalmente livre e acatávamos todas as decisões, desde que aceitas pelo conjunto. Uma das coisas mais interessantes e que levaram a narrativa para outra direção, é que, movidos pela curiosidade, as crianças foram pesquisar quem era Frank Miller e descobriram (para meu espanto, que acreditava ser apenas um personagem de ficção) que um Frank Miller de fato existia e que era um desenhista de histórias em quadrinhos. A descoberta estimulou ainda mais o processo que se desenrolou por todo o semestre, das dramatizações livres, seguiu para a criação de personagens super-heróis e de curtas histórias que seriam mostradas para Frank Miller quando chegasse à cidade.

O segundo processo foi quando me deparei com a proposta pedagógica da escola, pautada na investigação e pesquisa por meio de projetos, e pude abordar os conteúdos para a disciplina de artes (trabalhando os conteúdos das quatro linguagens) para o quarto ano do ensino fundamental, pensando na característica investigativa do drama. Minha tarefa neste sentido foi organizar o processo de maneira que a aprendizagem dos conteúdos, sugeridos pelos referenciais norteadores do currículo, pudessem ser desenvolvidos num projeto que durou um semestre. A aprendizagem se daria no contato com informações trazidas por mim, com obras, com imagens e vídeos, com o diálogo com os colegas, com motivações próprias e do ambiente da escola. O foco era a maneira de relacionar fatos históricos, conceitos, valores, atitudes e procedimentos em arte de maneira lúdica. Recordo-me de ter trabalhado através de episódios que se desenrolavam nos encontros semanais, com a divisão de grupos por

elementos, criação de fichas de personagens individuais para a atividade dramática, organização social e de funções (relativo ao contexto de ficção) dentro dos grupos. A cada encontro uma tarefa a ser cumprida para a próxima semana. Foram criados mapas, utilizaram o espaço da escola como ambientação cênica, se envolveram em atividades com ritos, danças, pinturas corporais, criaram bastões, esculturas em argila, trabalharam simbologias, dentre outros aspectos que extrapolavam o ambiente de sala de aula.

Ambas experiências criaram uma marca em minha atuação nesse campo, pois aquela maneira lúdica de tratar os conteúdos parecia envolver de fato as pessoas com o material disponibilizado. O primeiro processo foi mais pautado no estímulo à dramatização e o segundo se constituiu de uma espécie de adaptação de alguns dos princípios que norteiam o trabalho com o método, a partir de seu enfoque pedagógico, mas ainda com vistas ao cumprimento de objetivos curriculares dentro da disciplina de Artes. Instigada pelas questões que foram surgindo, decido retomar o trajeto de volta à ilha de Desterro em 2010 para, neste movimento, organizar uma pesquisa sobre a contribuição das ambientações e dos estímulos compostos para o processo de imersão neste ambiente criativo-pedagógico do drama. A pesquisa resultou em uma dissertação de mestrado, intitulada *Ambiente e práticas de drama: experiência e imersão* (FREITAS, 2012), e me permitiu aprofundar saberes sobre os fundamentos do método. Além disso, foi possível entender melhor em que consistiam e como podiam ser manuseados esses aspectos que produziam um maior envolvimento com o processo e com a narrativa criada.

De volta a Blumenau, estimulada pelas descobertas da pesquisa, iniciei um trabalho no programa *Mais Educação* em uma escola da rede pública municipal de ensino, com estudantes entre 9 e 12 anos. *Vivendo com os lobos* partiu de outro pré-texto sugerido por O'Neill (1995) – *Chapeuzinho Vermelho*. O manuseio deste pré-texto, que eu já conhecia da minha primeira experiência com o drama ainda como estudante de graduação e que foi melhor compreendido durante as pesquisas no mestrado, me aproximou mais dos princípios do método, agora relacionando mais ativamente teoria e prática. Mesmo com apenas um encontro semanal de sessenta minutos, disparei e viabilizei um processo de criação coletiva de narrativa que envolvia aspectos temáticos relacionados à informação, ética e manipulação genética. Foram doze encontros divididos em episódios ansiosamente aguardados pelas estudantes e pelos estudantes. Nesses encontros, propus um *brainstorm* que foi precedido de um jogo de

telefone sem fio e da conversa sobre desvios de comunicação e sobre boatos. A criação do pretexto partiu da narrativa da história de chapeuzinho da forma como o grupo a conhecia. A criação do contexto de ficção foi explorada através de improvisações e criação de personagens individuais e coletivos até ser introduzido o problema: um boato sobre misteriosos desaparecimentos e sua relação com sons estranhos na mata próxima à vila. Foram investigadas diversas situações que iam sendo levantadas com utilização de improvisações. Como professor-personagem, introduzi os estímulos compostos para desenrolar as tramas da narrativa e, fora do personagem, orientei o grupo a organizar as cenas criadas por meio de convenções teatrais. A narrativa criada foi sendo apropriada pelo grupo de estudantes gradativamente. Durante o processo, foram redigidas solicitações, desenhados mapas, divididas funções, foram feitas investigações, dados de pesquisa foram trabalhados, momentos fotografados, registrados, hipóteses foram levantadas e resultados de pesquisa foram apresentados. Tiveram que decidir em grupo, dividir, desempenhar e revezar papéis, entender a distribuição de poderes, organizar material, figurino e espaço, zelar pelo material criado em conjunto. Criar personagens, cenas, cenários, diálogos e também elementos para a narrativa. E tudo isto de forma natural e dentro do contexto de ficção, amparados pela ludicidade e envolvidos pelo prazer do jogo.

Foi por meio desta experiência que o entendimento do drama como método de ensino que se organiza em torno da atividade de pesquisa ficou cada vez mais evidente para mim. Tudo envolvia uma sistemática. O desejo movendo as descobertas. Tal qual num método de pesquisa, é possível elencar as etapas que envolvem este processo: na primeira se delimita o problema, com definição de um argumento e a introdução de uma questão; há também introdução de estímulos, dados a serem trabalhados para o levantamento de hipóteses e aprofundamento dos dados a partir de estratégias diversas. Com este material levantado, os dados e as hipóteses, a sequência nos pede uma testagem das hipóteses através de experimentações numa segunda etapa, desenvolvendo-se de maneira processual afim de criar uma nova tese, um discurso, uma narrativa. A terceira etapa se apresenta como fase de seleção e formalização que culminará na etapa de comunicação. É impossível não reconhecer um caráter investigativo do drama. Mesmo que o objetivo do drama não seja explicitamente compreender aspectos básicos de uma pesquisa, ele estimula a pesquisa, constituindo-se como método. Ao pesquisar, aprende-se sobre alguma coisa. Aprende-se não porque alguém

ensina e sim porque a situação de ficção ensina, através do envolvimento real, de forma lúdica e prazerosa. É por meio da atividade dramática, neste jogo de manter um papel dentro do contexto e a liberdade (mesmo que restrita) de decidir para onde caminha a narrativa, que se possibilita uma experiência. Viver uma situação através do drama pode colocar o tempo em perspectiva e criar um contexto de ficção através do qual eu possa me apropriar da experiência dando maior atenção aos detalhes.

Isso acaba por revelar um aspecto que diz respeito à identificação dos participantes com esse contexto e que implica, segundo Bolton (1999, p.251), uma tensão entre imitação e invenção e que se baseia na relação do participante com sua realidade e com a ficção instaurada. As experiências que o participante traz podem tomar lugar ou podem ser confrontadas diante das situações que vão se apresentando. Simultaneamente, o contexto de ficção permite o desenvolvimento de uma característica um tanto mais estética durante o manuseio do tempo e do espaço da ficção, criando ficção.

A atividade do *roleplay* liga-se à teoria dos jogos por estar baseada na própria atividade dramática, no jogo dramático, na ludicidade. Portanto, não é preciso ser ator para entrar no universo da atuação por meio do drama. O acesso se dá através da suspensão da descrença, do acreditar no contexto instaurado pela ficção. Aqui, é possível apontar também uma ênfase no momento presente, viabilizada pelo engajamento com a materialidade que é apresentada e com os dados que vão sendo introduzidos durante o jogo. Esta ênfase no momento presente não permite que as descobertas sejam repetidas, porém o fluxo do jogo dramático pode ser interrompido e ganha um desenvolvimento episódico.

Um dos pontos de partida da discussão de Bolton (1999) é que não existe diferença conceitual entre “[...] uma criança atuando na sala de aula e o ator performando no teatro” (HORNBOOK, 1989 *apud* DAVIS *in* BOLTON, 1999, p. XIII, tradução nossa). A preocupação dele tem sido a de aprofundar o que é teatral nessa forma de “jogo de faz de conta”, para que ele abrace o poder inerente de “ir sendo” de quem joga. Por isso sua pesquisa focaliza a exploração da qualidade do envolvimento no momento imediato do drama. Quando os participantes se envolvem no processo, com suas personagens, acabam por operar num “modo existencial” mais do que no “modo descritivo”, mas para isso é necessário que se submeta e confie na situação a fim de realmente experimentá-la. Davis (*in* BOLTON, 1999, p.XVI, tradução nossa) ainda afirma que muitas das pesquisas sobre o drama na educação nos

últimos quarenta anos “[...] foram sobre o envolvimento produtivo com este momento presente: o *‘now time’* de Heathcote, o *‘it’s happening to me now’* de Bolton e o *‘I’m watching it happen to me now’* de O’Neill.” Tudo tendendo ao significado da experiência deste momento presente.

O drama como modelo pedagógico teatral

O debate e as diversas experimentações em torno do drama, que a princípio se interessava mais pelo desenvolvimento da autoexpressão e da criatividade, acabaram por trazer à tona, com Dorothy Heathcote (1995) e Gavin Bolton (1992; 1995), uma ênfase em sua importância para o processo de aprendizagem. O drama nas salas de aulas da Inglaterra passou a ser desenvolvido com o objetivo de promover *insights* em matérias subjetivas, a motivar a pesquisa, a construir saber e facilitar o desenvolvimento da linguagem a partir de qualquer disciplina do currículo, trabalhando de maneira multi, inter e transdisciplinar. Houve uma instrumentalização do drama e do teatro nas escolas da Inglaterra.

No Brasil, o drama segue muito do corolário das experiências de Heathcote e Bolton, mas dialoga principalmente com as ideias de Cecily O’Neill (1995). Embora existam estudos do drama como ferramenta para aprendizagem em outras matérias, a exemplo da aquisição de um segunda língua (HITOTUZI, 2014), ele vai ser investigado como uma abordagem para o próprio ensino do teatro, seja como possibilidade metodológica para iniciação teatral na educação infantil (MEDEIROS, 2015), em suas relações com a teatralidade (VIDOR, 2008), como abordagem para investigação e criação vocal e sonora (GUERRA, 2010), sobre as possíveis relações entre drama, internet e ensino (MENEGAZ, 2016), entre outros.

O drama processo, como é chamado por O’Neill (1995), pretende ser um **modelo pedagógico teatral** cujos objetivos ultrapassam o simples atendimento de necessidades curriculares sendo capaz de gerar tanto o prazer quanto a educação estética, porque as pessoas participantes já não são aprendizes, mas agentes produtores e consumidores de teatro. Cabral (2010, p.4), compartilha as ideias de O’Neill e também de David Hornbrook ao afirmar que “[...] o drama, para se legitimar dentro do campo pedagógico precisa ser visto como uma forma de estimular a experiência central às artes – a do reconhecimento estético, que é adquirido em decorrência do impacto de uma experiência vívida e indutiva.” É nesta

direção que, ao se pesquisar e desenvolver o drama em contextos de ensino do teatro no Brasil, busca-se com ele uma abordagem mais estética e artística ao criar duas perspectivas complementares: a pesquisa sobre o procedimento do “professor *dramaturg*”, que focaliza parâmetros estéticos e artísticos tanto de estrutura como de linguagem, ao adaptar uma textualidade às condições e motivações do grupo que coletivamente criará uma narrativa; a pesquisa sobre o aspecto da teatralidade do “professor personagem”¹⁶, que assume um papel e entra no jogo interagindo diretamente e artisticamente com as pessoas participantes no nível da ficção. Ambas abordam os meios instrumentais, procedimentais e éticos, mas acima de tudo as implicações estéticas envolvidas nas intervenções de professores no drama, cuja função principal é organizar a estrutura do processo.

Tais perspectivas de pesquisa focalizam as práticas e reflexões na figura de professores como organizadores e condutores de todo o processo. Ao aproximarmos este modelo ao RPG, caberia a eles/elas a função de “mestre do jogo” e durante a atividade de *roleplay*, poderiam assumir personagens que seriam os *non-players* (personagens não manipuláveis, não jogáveis) que interagem com os participantes e que introduzem elementos que mobilizam a trama da narrativa criada. Como *dramaturg*, a tarefa é selecionar e elaborar os parâmetros estéticos a serem desenvolvidos. Tem-se, portanto, a consequência de que pode acabar por manipular a narrativa: ao coordenar e organizar o processo, pode restringir as possibilidades de pesquisa quando faz as perguntas, limitando as respostas a “isto ou aquilo”, interferindo nas possibilidades de desenvolvimento da trama e também da maneira de contar esta narrativa. Ao oferecer as possibilidades de desenvolvimento das formas, sugerindo os jogos e as convenções a serem trabalhadas, pode agir e influenciar diretamente sobre as implicações estéticas a serem construídas no processo.

Ao ser encarado como método, o drama privilegia a sistemática da pesquisa e o desenvolvimento crítico reflexivo sobre os temas a serem explorados. Ainda que faça valer uma forma instrumentalizada de drama no âmbito de ensino de primeiro e segundo grau, a atividade vai facilitar a aquisição e fixação de conhecimentos em diversas áreas, favorecendo

¹⁶ Esta expressão deriva da estratégia de mediação criada por Dorothy Heathcote chamada *Teacher in role*. Traduzida no Brasil por instigação da pesquisa de Beatriz Cabral, tal transposição do *teacher in role* (professor no papel) para professor personagem foi feita ao serem consideradas duas questões: uma delas foi a dificuldade de encontrar um termo adequado para role – que designa o “papel social” – e a outra foi o fato de que o teatro na escola, no Brasil, estava tradicionalmente mais próximo aos jogos teatrais e ao teatro de animação.

uma aquisição que seja produto da investigação e do esforço do próprio participante em produzir conhecimento. Cabe à professora, ao professor, criar e estimular o ambiente de descobertas.

Já ao ser abordado como modelo pedagógico teatral, além dessas duas características intrínsecas, ainda amplia seus possíveis efeitos estéticos. Ao focalizar questões relativas aos procedimentos de professores como organizadores do processo, vai assumir-se como uma metodologia para a aprendizagem do fazer teatral. Manipulando tempo e espaço de ficção, as sugestões do professor *dramaturg* acabam por orientar as escolhas relativas à atuação dos participantes. Basta atentar para as práticas de alguns dos teóricos do campo para que isto fique mais evidente. Bolton (1999, p. 254-255) cita exemplos dessa intervenção que acabam por revelar diversas orientações estéticas: seja uma abordagem que propicie uma escolha mais realista, a exemplo de Cook; ou mais tolerante à ação crua, como Finlay-Johnson; ou voltadas para a exploração do ritmo e gesto musical, como em Dalcroze; pautadas no uso da voz e da expressão facial, como para Mackenzie; mais preocupadas com a forma: surpresa, contraste e clímax, como nas experiências de Newton; que buscam a criação de imagens, como nos processos de Way; com ênfase nos elementos teatrais a serem explorados, como fazia Heathcote; ou voltados para evidenciar a ironia dramática, como propõe O'Neill.

É bastante vasto, portanto, o espectro e a potência das possibilidades do drama como método e como modelo. Particularmente, por meio de minhas experiências como participante de processos, das instigações de pesquisa e das práticas pedagógicas desenvolvidas, o drama tornou-se um gesto comum através do qual produzi meu “em casa”, foi neste habitar que produzi meu território seguro. Assim, abandonar a casa não significará se desfazer das raízes ou deixar de lado o que se celebra de si, mas abdicar exatamente daquilo que se aprendeu com a leitura e o exame muito precisos. O que se mantém são as intensidades, o ímpeto. É preciso querer ainda e querer mais, com o corpo alerta, aberto. Assim o sonhador parte. Parte em busca do desregramento dos sentidos. É já na porta de casa, no porto de embarque, que a experiência se inicia: “[...] tudo é a incerteza sensual da vida sentida pela espinha abaixo [...]” (CAMPOS, 1993, p. 29).

O gesto é apenas um ponto, um motivo: o drama é o tema que me levará para a verdadeira aventura, para o improviso e para a criação.

Compreendendo a formação com um ato criativo de si mesmo, me vejo neste contexto específico de formação acadêmica inicial de um artista pesquisador docente, cujas características e particularidades formativas são pressupostas por cada uma destas palavras que compõem o trinômio. Artista liga-se ao latim *ars*, aquele que detém a “técnica”, “habilidade natural ou adquirida” ou “capacidade de fazer alguma coisa”. Confunde-se também com um tipo de técnica específica relacionada à produção de objetos com beleza estética, ou aquilo que é esteticamente agradável aos sentidos. Pesquisador é aquele que investiga, que busca, que procura com diligência a consecução do objetivo de criar funções. O vocábulo docente, por sua vez, procede do latim *docens, docentes*, do verbo latino *docere* que por sua vez significa "ensinar". O docente teria assim este objetivo de instruir e informar.

Entre os sentidos que posso atribuir a estas palavras, quais as conexões e relações possíveis? Como entram em ressonância mútua? O artista, ao criar “agregados sensíveis” (DELEUZE, 2013, p.158), assume-se como um pesquisador, no entanto, nem todo pesquisador é um artista, embora crie funções. Nem todo pesquisador é docente, mas todo docente, mesmo que obedeça a uma lógica de anexação, é também um pesquisador. Se docente e artista são pesquisadores, existe este elemento, a pesquisa, que produz uma ressonância mútua. Cada um, a suas maneiras e meios, lidam com a criação. Criar um objeto ou peça de teatro não é mais difícil do que criar um conceito. O que recorre aqui é o movimento. Ao pensar na perspectiva borromeana de equiparação e amarração, no trinômio, as três funções entram em movimento e percutem umas nas outras, sem que exista um primado de uma sobre a outra.

Não poderia, portanto, aplicar, testar ou traduzir qualquer teoria, afirmar ou revogar um método, um modelo. Apenas propor uma abertura a novos deslocamentos, percursos, errâncias e movimentos. Enfrentar um caminho evitando teorizar muito sobre ponto de partida e chegada. Observar quais relações e conexões surgem ao tomar o drama como intercessor no movimento de criação. Aceitar e reconhecer o que emerge ou que vai se construindo como pensamento e que não se desvincula das ações e dos princípios que ele persegue. Compreender que o artista pesquisador docente improvisa, inventa e recebe sua própria obra, seu fazer. Ele é agente ativo, passivo e também testemunha desse processo. Compreender de que maneira o seu pensamento opera e constrói através de recorrências e de originalidades que surgem.

Por esses horizontes, não será necessário baixar uma âncora e sondar por teorias ou teorizações pós-modernas. Antes disso será preciso ter “pés-modernos”, que saiam em busca do outro e que na contaminação, no fluxo, nas linhas de fuga, descubram outras formas de olhar o horizonte de saberes. Será preciso tanto uma “Boaventura” como também sujar os pés e o coração de “Barros”. Será preciso fluir.

A temeridade do viajante

A contemporaneidade parece apresentar hoje um rico panorama que vem demonstrar um exercício de pluralismo epistemológico. Um pluralismo que acentua a diversidade de perspectivas e que fornece uma experiência de mundo sem que se reduza tal experiência múltipla a uma unidade endurecida. Mesmo cientes de que a arte precede a ciência ao se aproximar dos mitos, ao se produzir conhecimento sobre arte e através da arte seguiu-se por muito tempo o corolário da ciência. Lacan (2003, p.200), no texto *Homenagem a Marguerite Duras pelo arrebatamento de Lol V. Stein*, faz menção a Freud quando este dizia que o artista precede o cientista, o psicanalista, pois anda sempre na frente, desbrava o caminho. Este enunciado não existe à toa. Talvez o que se produza seja um enfrentamento a partir do qual se busca clarear os limites entre ciência e arte. O fato de Marguerite saber aquilo que Lacan busca ensinar, não diminui um ou outro. São caminhos, rotas diferentes.

Ao equiparar as ordens de modo que não existam privilégios de uma disciplina em relação a outra, pode-se compreender alguns ecos entre elas, num intenso movimento de produção. É possível encontrar diversos exemplos de nomes utilizados nas ciências que tiveram inspiração nas obras da literatura e é claro, pode-se perceber que existe um jogo de retroalimentação entre ciência e imaginação artística. Uma ajudando a outra a realizar seu caminho. Não que seja preciso prescindir da ciência, mas problematizar o modo como produz e define suas epistemologias. Feyerabend (1977), por exemplo, não se opõe à ciência, mas questiona o método científico ao propor a investigação de novas epistemologias que não as cartesianas. É a senda pela qual a arte tem tentado criar epistemologias próprias.

Quando me proponho a transitar por esse território da arte/teatro, da produção de saberes em arte/teatro, preciso reconhecer ou até mesmo criar bases epistemológicas que sejam coerentes com o fenômeno de criação artística e teatral, mais especificamente. Dubatti

(2012) avança no questionamento de uma epistemologia específica para o estudo do teatro em particular e permite pensá-la também ao adentrar num campo que além de artístico/teatral, também se situa no campo pedagógico. Segundo o autor, para saber como “o teatro teatra” ou como o “teatro sabe” (KARTUN, 2010, p.104 apud DUBATTI, 2012, p.24), é preciso levar em consideração o pensamento dos artistas a partir de suas próprias práticas artísticas. O teatro, como acontecimento ontológico, se passa no tempo e espaço de convívio dos corpos e se constrói como zona de experiência e subjetividade por meio de fazeres e saberes específicos que vão surgindo na singularidade de seu acontecer (DUBATTI, 2012, p.27). Não somente o teatro, mas também a educação e a docência em teatro podem e devem ser estudados em sua dimensão de práxis, compreendidos por meio da observação das práticas singulares, territoriais, localizadas, ao invés de utilizar esquemas abstratos a priori que independem da experiência em si. E mais, precisam ser estudados através do pensamento dos envolvidos nos processos, pensamento que é gerado sobre e a partir dessas práticas. Aquilo que é escrito, desenhado, falado, refeito, ensaiado pode e deve fazer parte do estudo.

Outro aspecto trazido por Dubatti (2012) que alinha-se aos interesses desta pesquisa, é que a compreensão dessas práticas singulares se funda no exercício de uma razão pragmática. É preciso que algo de fato aconteça para que possa ser teorizado. Nesta perspectiva, o pesquisador torna-se um pesquisador participativo, que intervém na zona da experiência para repensar o acontecimento partindo de suas práticas, processos e saberes específicos, habilitando esta razão pragmática que possa dar conta da problematidade do que ocorre e que possa dizê-lo. Que ao invés de refletir, possa criar e recriar-se.

Ao optar por uma abordagem que seja criativa, o pesquisador se torna artista em sua ação, adquirindo informações e organizando seus dados, afirmando um elo entre pensar e fazer – no acontecimento. Articulam-se pesquisa, docência e criação tomando a própria prática como disparadora da pesquisa. A cada processo, a cada viagem, os dados deste artista pesquisador docente serão diferentes, portanto cabe fazer suas provisões: recolher e acumular tudo que possa lhe ser útil. A verdade criada por meio da arte tem um comprometimento diferente da verdade científica pois “[...] é uma ficção regida pelo projeto poético do artista” (SALLES, 2011, p.136). Verdade passível de verificação segundo os princípios daquele que a constrói. Salles (2011) ajuda a compreender este movimento ao afirmar que o artista dá forma a um universo, cria um mundo, quando atribui características

específicas para determinado objeto em construção, características que não poderiam ser outras. A verdade vai se tecendo, formando um sistema. Assim podemos falar de gesto criador como construção de verdades artísticas que surgem da própria obra. De cada obra.

Experimentação e percepção seriam os campos de testagem que evidenciam a natureza investigativa do processo criador. Experimentação como movimento e não como evolução. O poeta não sabe como a forma se encaminha. Alguns caminhos são escolhidos ao invés de outros. Salles (2001, p.35) também me traz a imagem de uma certa “ética nômade” na qual construir torna-se destruir, pois a eliminação também vai fazendo parte do processo. O nômade, como dito anteriormente, não quer de fato partir, portanto ainda se agarra à sua terra. O corte é inevitável e doloroso. Se a obra for abortada, se naufragar, o que se depreende é que a insatisfação tomou conta do poeta, do artista diante daquela forma.

É na intenção de articular estas três perspectivas – uma epistemologia que se funda no acontecimento, no exercício de uma razão pragmática e numa abordagem criativa –, que o estudo se delinea como uma pesquisa de cunho exploratório que encontra ecos na “prática como pesquisa” (CABRAL, 2003, p.275), pelo fato de focalizar também o relacionamento entre professores e estudantes na construção do conhecimento formal em teatro.

E por que a temeridade do viajante?

Do latim *temeritas*, é a característica daquilo ou daquele que é temerário; daquele que é audaz ou destemido diante do perigo; que pode se caracterizar como imprudência ou insensatez. Ser destemido é afastar o temor, é tomar as providências contra o medo. Assumir os riscos e a imprevisibilidade. É neste enfrentamento que se abre uma clareira, que se segura uma vela no meio da escuridão. Ao poeta, ao artista, cabe apenas perguntar pelo que o aguarda no caminho, cabe apenas perguntar pelo que virá. Feita esta pergunta, só lhe resta inventar uma resposta.

A sua resposta.



que estas sem trabalho e
fome e andam mal trapil
deram suas esposas e con
retiraram. Ninguém sabe
foram. Outras maridas fu
sugiais e deram esposas e
As mães andam pelas su
um pedaço de pão em inge
Outras ainda transfer
sáblicas, onde trab
tem que

Dizem que fugiram para cá porque ele matou um homem numa briga de galos e o
fantasma do morto o perseguia. A mulher dele é prima dele e é por isso que os filhos
deles nasceram com rabos de porco...

Em
9.474
obrigadas a
generalizada de
mulheres (incluind
origem por cause
nacionalidade, p
políticas

Ao entrar no
autoridade

deser

Logo
um pedaço

Saudades,
J. A. ✓

atuação de
mento de identidade do
validade de três meses e deverá s
ter sua resposta final

Adus | Instituto de Reintegração do R
+55 (11) 7800-7511 | ID: 55*640*
Rua Rodésia, 398, Pinheiros - CEP: 05435-020 - São Paulo/SP - Brasil

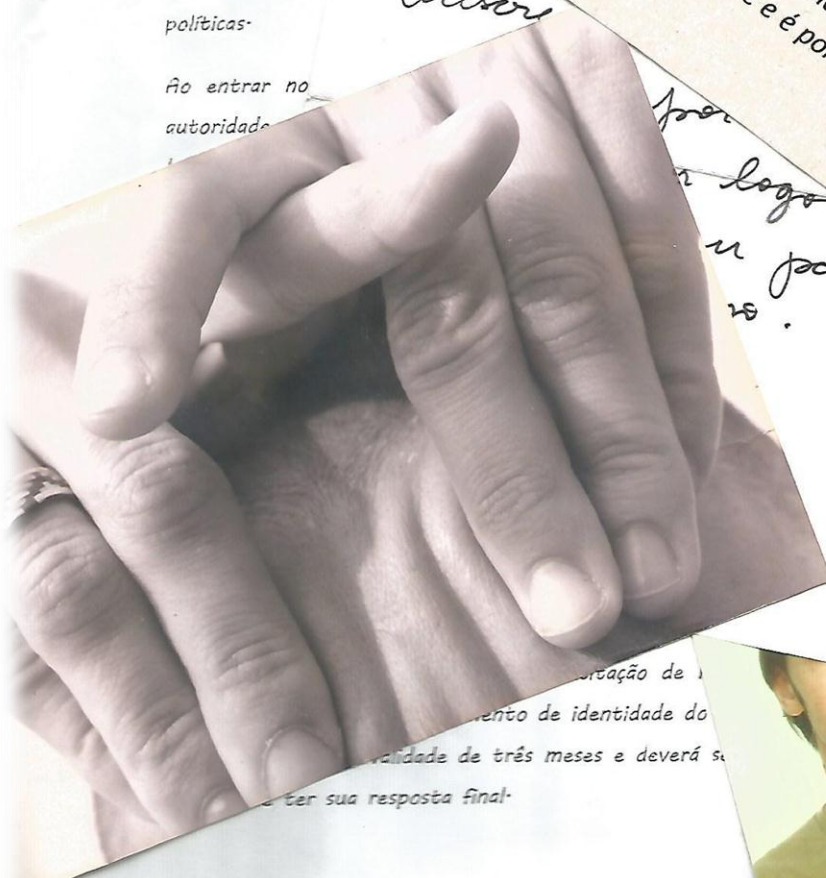




Figura 3 – Material para pacotes de estímulos
Fonte: Arquivo pessoal

Desvios ou três trajetos tortos

Quando Larrosa (2015, p.105) escreve sobre a inquietude que compartilham a criança e o viajante ele fornece uma imagem clara: o sintoma da inquietude é a nostalgia pelos espaços abertos. Nostalgia que impulsiona a partir. A bater uma porta atrás de si e girar a chave na fechadura. A aventura inicia ao abandonar a casa que já e tanto se conhece, ao sair para o quintal, atender ao chamado que pede pra deixar a ilha e se lançar ao mar: amarar.

Neste fazer-se ao mar há que primeiramente assumir o risco e a imprevisibilidade da viagem. Não se sabe *se*, ou *como* se chegará ao destino que escolhe e que acolherá o viajante, tampouco quem o acompanhará na viagem e com quem cruzará os caminhos. Diante desta imprevisibilidade, quais provisões levar? Quais mapas seguir? Melhor seguir um caminho seguro, já mapeado ou desbravar uma nova rota insólita? O que será que se perde ao escolher o caminho seguro? Como operar uma roteirística própria?

Lançar-se ao mar

Três relatos de trajetos. Processos desenvolvidos entre os meses de abril de 2014 e agosto de 2016, compartilhados com estudantes do Curso de Teatro-Licenciatura do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, que me permitiram conhecer um pouco desta paisagem, deste ambiente.

Ao lançar-me ao desconhecido, fui absorvendo e produzindo a paisagem. O curso encontrava-se em atividade desde fevereiro de 2010 e foi criado como desdobramento do Curso de Arte Dramática (CAD). O CAD já funcionava como espaço formativo desde o ano de 1960 quando, instituído formalmente no ano de 1961, veio organizar sistematicamente o estudo do teatro na cidade de Fortaleza. Segundo Silva (2014), naquela época o CAD era organizado em seis semestres tendo posteriormente reduzido sua carga para três semestres, mantendo-se ainda reconhecido pelo Ministério da Educação e do Trabalho como instância de formação. Inicialmente vinculado ao curso de Arquitetura e posteriormente como projeto de extensão universitária, ampliou significativamente sua visibilidade como espaço de formação de diversas pessoas do teatro, principalmente atores e atrizes, na cidade. Diante das necessárias reformulações da proposta inicial do CAD, no início dos anos 2000, as

discussões motivaram um anteprojeto para a criação de um Curso Superior de Artes Cênicas, com concentração em Teatro e na modalidade licenciatura, que oportunizasse uma base sólida de formação artística, seguindo a tradição do CAD.

Dialogando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior para os Cursos de Licenciatura de Graduação Plena (Resolução CNE/CP 1/2002), a ideia norteadora da proposição era de que a egressa/o egresso do curso pudesse conhecer os modos e maneiras específicas do fazer teatral, que fosse capaz de exercer liderança nas proposições artísticas organizadas nos ambientes de educação básica e também refletisse sobre suas próprias práticas pedagógicas, estimulando o interesse dos estudantes. Silva (2014) traz esta perspectiva norteadora atrelada à ideia de proposição de uma trajetória de formação que se orientasse por três dimensões: do artista, do pesquisador e do docente. Ideia esta que, embora não esteja especificamente grafada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), orienta toda sua produção e a estruturação das proposições curriculares.

Organizado a partir do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no âmbito da política nacional de expansão e iniciativa de criação de cursos de formação de professores, o Curso de Teatro-Licenciatura finalmente foi criado em 2010 ligado ao Instituto de Cultura e Arte da UFC. ICA, por sua vez, foi criado em 2003 para gerenciar os equipamentos culturais da UFC e transformado em unidade acadêmica em 2008. Atualmente, o ICA abriga nove cursos de graduação: Cinema e Audiovisual, Dança, Design de Moda, Filosofia, Gastronomia, Jornalismo, Música, Publicidade e Propaganda e Teatro e 5 cursos de pós-graduação: dois mestrados em Artes (acadêmico e profissional), um em Comunicação e um em Filosofia e um doutorado em Filosofia. Pretendendo uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar das práticas e das linguagens artísticas, científicas e filosóficas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ICA busca uma transversalidade e a flexibilidade curricular entre os cursos, focalizando as dimensões do desenvolvimento humano, da ética, da estética, do conhecimento e da integração social.

Neste ambiente, o Curso de Teatro funciona em período vespertino e noturno e recebe um total de quarenta estudantes ingressantes anualmente. O ingresso se dá através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), por modalidades de transferência de outras Instituições de Ensino Superior (IES) ou mudança de curso na própria Instituição. Não há testes de

habilidades específicas. O perfil desejado da licenciada/licenciado é o de uma educadora/educador, pesquisadora/pesquisador e profissional das artes cênicas que poderá atuar como agente social no campo da educação, mediante intervenções propositivas de ação e criação artística que evidenciem o caráter pedagógico dos processos de ensino e aprendizagem do teatro nas escolas.

Alinhado ao PPP do ICA, na perspectiva de proporcionar uma experiência transdisciplinar e multirreferencial na partilha de processos de formação, pesquisa e criação, o PPC propõe uma matriz curricular com um núcleo orientado de componentes obrigatórios mas, estimula cada estudante a realizar o seu próprio percurso oferecendo também um conjunto diverso e amplo de disciplinas eletivas/optativas que podem ser escolhidas na integralização curricular do próprio curso ou buscadas em outros cursos do ICA e/ou da Universidade. A última versão da matriz curricular, cuja proposta vigora desde 2012 e que já passou por alguns ajustes em 2015, atualmente está sendo revista em conformidade com a resolução nº 02 do MEC/CNE, de julho de 2015, que prevê a Reforma da Licenciaturas mediante novas diretrizes curriculares nacionais. Ainda assim, as propostas que organizam a estrutura do currículo atual do curso, distribuídas em oito semestres, perfazem uma carga horária total de 2.920 horas. Essa carga divide-se em 1.840 horas de componentes obrigatórios, 400 horas de atividades de estágio supervisionado, 352 horas de componentes optativos, 200 horas de atividades complementares, e o restante das horas podem ser computadas em disciplinas livres em qualquer curso da UFC.

Entre os componentes obrigatórios, são oferecidos ao primeiro semestre as disciplinas de Laboratórios de Interpretação; Improvisação; Corpo e Educação; Voz e Educação; História do Teatro: Prototeatro ao Neoclassicismo; Apreciação Cênica. Ao segundo semestre, Ator:Texto; Pesquisa de Voz para Cena; História do Teatro: Romantismo ao Teatro Moderno; Fundamentos da Arte na Educação. Para o terceiro semestre do curso, Ator: Corpo/Voz; Pesquisa de Corpo para Cena; História do Teatro Brasileiro; Educação Teatral: Metodologias e Tendências; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência. No quarto semestre as disciplinas de Metodologia de Pesquisa em Arte, Filosofia e Ciências; Iniciativas em Teatro Educação; Estudos Sócio Históricos e Culturais da Educação e Didática I. No quinto semestre, Montagem; Estrutura, Política e Gestão Educacional; Estágio Supervisionado I. Para o sexto semestre são oferecidos Laboratórios de Direção; Ética e Prática Teatral; Teorias da

Interpretação e Estágio Supervisionado II. No sétimo semestre, Práticas da Encenação; Trabalho de Conclusão de Curso; Estágio Supervisionado III. No oitavo semestre do curso, Língua Brasileira de Sinais e Estágio Supervisionado IV.

Os componentes optativos oferecidos (no mínimo dois para cada semestre) na integralização do próprio curso são: Análise de Texto; Pesquisa em Artes Cênicas; Aspectos Visuais da Cena; Ator: Espaço; História do Teatro Cearense; Introdução ao Trabalho de Conclusão de Curso; Culturas Populares; Voz e Canto I e II; Estética; Teatro e Existencialismo; Máscaras e Maquiagem; Cena e Dramaturgia Contemporâneas; Figurino e Adereços; Teorias da Comunicação; Tópicos Especiais em Artes Cênicas I e II; Seminários em Artes Cênicas I e II; Linguagem Audiovisual em Educação; Videoarte; Leitura Dramática: Clássicos; Leitura Dramática: Textos Dramáticos Contemporâneos; Leitura Dramática: Dramaturgia Nacional; Formas Animadas; Performance; Teatro Fórum; Drama como método de ensino; Realização Teatral em Docência; Relações Étnico-Raciais e Africanidades; Educação em Direitos Humanos.

É nessa paisagem, nesse contexto, que tenho concentrado minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão desde meu ingresso em 2014. Além de outras funções administrativas, venho colaborando em orientações dos Estágios Supervisionados e nas disciplinas de Educação Teatral: Metodologias e Tendências, Improvisação, Realização Teatral em Docência e Fundamentos da Arte na Educação, componentes obrigatórios da estrutura curricular, além das disciplinas de Pesquisa em Artes cênicas, Introdução ao TCC e Drama como método de ensino, que são algumas das optativas oferecidas por essa mesma estrutura.

Entre outros possíveis, trago estes três processos especificamente porque partiram, em seus modos operatórios, da pesquisa e da prática teatral como viés pedagógico para a compreensão da prática docente. Os três se deram na disciplina de **Improvisação**, cuja ementa propõe o estudo a partir dos conceitos de improvisação e de uma abordagem histórica desta, compreendendo as técnicas e a prática do jogo na criação da cena disparadas por textos, personagens e situações dramáticas, bem como a reflexão acerca de suas possibilidades pedagógicas. Como este é um componente alocado no semestre inicial do curso, ele constitui, juntamente a outras disciplinas correlatas, um dos primeiros contatos das/os estudantes, dentro do âmbito acadêmico, com o exercício das práticas que orientam o perfil de formação

de artistas pesquisadores docentes. Além disso, esses processos traziam em si um potencial para se desdobrarem em resultados, produtos ou exercícios criativos a serem apresentados nas mostras de final de semestre, com a intenção de partilhar e pôr à apreciação pública as pesquisas realizadas no período.

Se, por um lado, esses processos selecionados podem traduzir sentidos para a experiência formativa das estudantes e dos estudantes do curso, por outro, me trazem pistas sobre minha própria trajetória de formação. Foram percursos nos quais estive passível sem, no entanto, estar passiva. Foram experiências que me criaram “marcas” (ROLNIK, 1993), que tiveram seus efeitos através da exigência de algo que acomete tanto no plano visível (das relações) quanto no invisível (das conexões) e que foram compondo, lenta e gradativamente, esses estados inéditos que não me permitem mais voltar a sentir, a pensar e a agir da mesma maneira, pois produziram uma ruptura. Me criaram um terceiro, um outro corpo. Com outros possíveis. Talvez sejam como as “feridas” de Fiadeiro (2013, p.65), os encontros que “[...] alargam o possível e o pensável [...]”.

Vou chamá-los de desvios. Pois foram caminhos um tanto quanto tortos, foram mudanças de direção, foram uma volta para trás, constituíram-se erros e acertos, me obrigaram a tomar atalhos, a operar por variantes, e afetivamente, me fizeram cometer também deslizes.

Dezcargas

Dezcargas, um coletivo de desabafos, desejos, experiências, descargas emocionais; e Dezcargas, no sentido literal de ‘dez’. Na composição, também houveram detalhes como figurino (o preto-e-branco: a dualidade, a simplicidade e a neutralidade representadas) e a argila (usada na cena inicial, a argila onde todos se sujavam juntos, um pelas mãos do outro, era o signo do corpo calado; daquele que está maculado de sentimentos incômodos, que precisa desabafar, precisa “se limpar” de tudo o que lhe incomoda e lhe bloqueia; ao final, todos limpam uns aos outros – de um modo mais simples, todos estão “de alma lavada”). Ao final, a marca maior de “Dezcargas” é o trabalho do coletivo. O processo de cuidar da história de cada um, que virou a história de todos, e do esmero em trazê-las para a cena; o conjunto que decide os detalhes e analisa, e o conjunto-unidade que se cobre de cargas, de pesos e desabafos enclausurados, e as de(z)carrega, libertando-se juntos em cena (Luana Lucena, Dezcargas, 2014).

Luana dá forma ao seu olhar sobre o resultado cênico do processo vivenciado na disciplina Improvisação, durante o primeiro semestre de 2014. Ela era uma das estudantes que ingressaram na universidade naquele semestre e que viriam a criar e compartilhar momentos singulares com outras pessoas que já conheciam o universo acadêmico e que estavam buscando uma segunda graduação. Muitas já traziam alguma experiência em teatro – por terem participado ou por participarem de grupos amadores ou por haverem frequentado cursos livres. Mas também haviam aquelas que tiveram pouco contato direto com os meios e modos do fazer teatral. Diante dessa diversidade, as expectativas também eram bastante diferentes: “quero fazer teatro de grupo”, “quero fazer teatro em tal grupo”, “quero trabalhar com TV”, “atuar no cinema”, “já sou professora”, “quero melhorar minha apresentação como mágico”, “acho teatro lindo”, “quero ser diretor”, “me interessa por dramaturgia” etc. Como organizar um programa?

Jogar. Foi este o princípio de tudo. Experimentar de todas as formas para que, por meio da prática do jogo, fosse possível cumular algo que pudéssemos lançar mão mais tarde. Familiarizar as pessoas participantes com o ato de jogar e depois jogar mais um pouco. Jogar diante do outro, diante de si, diante do mundo. Assim o processo foi sendo desencadeado por meio da prática com os jogos teatrais e dramáticos. Toda a primeira parte do trabalho foi realizada como uma preparação, mas sem estar implicada poeticamente, com alguma proposta de resultado final. Desejava-se, obviamente, um momento ao final do processo no qual os resultados de pesquisa pudessem ser abertos à apreciação pública, mas não se fazia ideia do que isto seria.

Dois turmas. Vinte e algumas pessoas em cada uma delas. Dois encontros de três horas aula com cada uma das turmas por semana, sendo que um destes encontros reunia as duas turmas. Dezesesseis semanas de trabalho. Longa viagem. Longo aprendizado. Amizade certa.

Durante os dois primeiros meses o foco esteve na prática com os jogos em três momentos distintos. Na primeira etapa foi trabalhado o jogo teatral regrado com base nas sistematizações de Viola Spolin (1999; 2007; 2010). De sua teoria e fundamentos, foi pautada a aprendizagem através da experiência pelo envolvimento com o ambiente imediato, no qual as respostas estão no intuitivo e decorrem do contato direto com o aqui e agora. O trabalho coletivo, a aceitação das regras do jogo, a não competição, a atenção e a concentração dos

esforços na solução dos problemas de jogo, a fisicalização das ações no espaço e a abstenção da aprovação/desaprovação foram alguns dos princípios trazidos.

Pode-se perceber que os sete aspectos da espontaneidade, segundo SPOLIN, em seu livro *Improvisação para o Teatro*, foram amplamente abordados em sala de aula: os Jogos, como ferramenta para acessar as técnicas e habilidades pessoais, a partir de “regras” estabelecidas em sala de aula; a Aprovação/Desaprovação, que a autora relata como formas de bloqueio da espontaneidade do aluno-ator durante o jogo para com o grupo ou professor, foi tratado de forma especialmente delicada, pois sempre foi definido que não havia certo ou errado dentro das dinâmicas; a Expressão de grupo, tanto na formação dos grupos para os jogos como a comunicação entre os integrantes dos mesmos tiveram grande ênfase nesta etapa, uma vez que foram praticados jogos com a finalidade da comunicação através do olhar e da escuta. A plateia, durante as aulas, eram os alunos do próprio grupo, pois as aulas eram compostas de duas turmas que, durante a semana tinham uma aula separada para cada turma, e uma aula com o grupo todo. Desta forma, uma turma servia de plateia para a outra [...] (Viviane Maia, Dezcargas, 2014).

Viviane aponta a experiência com os jogos como via para acessar uma técnica pessoal. Além de entender que as dinâmicas de jogo não possuem um modo correto ou fixo de serem respondidas, pois cada jogador utiliza seus recursos pessoais para solucionar um problema em cena, ela percebe que a abstenção da aprovação/desaprovação, como aspecto concomitante, foi trabalhado tanto por parte de quem conduz o processo como por quem está atuando como plateia. A espontaneidade, compreendida como liberdade pessoal de criação, estava assentada sobre um saber intuitivo que chegaria justamente com a preparação que vai acontecendo durante o trilhar o caminho. Os jogos que favoreciam o entendimento e a capacidade de escuta tiveram destaque durante esse período inicial do trabalho, na intenção de criar um corpo atento, aberto e conectivo.

Já na segunda etapa de trabalho, foi apresentado o jogo dramático como formação baseado em Ryngaert (2009), cujo trabalho gira em torno do desenvolvimento da capacidade de jogo de forma lúdica, avessa ao domínio de técnicas pré-estabelecidas e também acumuladas via experiência de jogo. Durante esta segunda etapa, a leitura da produção do outro passou a ganhar novo enfoque, expandindo o exercício de uma recepção da atividade do outro de forma mais sistemática. A escuta continuou sendo uma das preocupações centrais da prática, bem como a ideia de que temas e situações de jogo partissem do desejo e da iniciativa do grupo. A pesquisa individual das pessoas participantes amplia-se no contato direto com o ambiente imediato, proposto por Spolin (2010), para a percepção de que este

contato é influenciado por quadros culturais de referência, fazendo com que se questionem as escolhas estéticas. O grau de envolvimento com as improvisações aumenta à medida em que os jogadores trazem suas propostas. Neste sentido, uma complexidade foi sendo gradualmente atraída.

Pensando nesse envolvimento e na criação e composição de narrativas, sobreveio um terceiro momento, no qual foram trazidos alguns dos recursos do drama como método, principalmente no que concerne às convenções e ao manuseio de estímulos compostos (SOMERS; CABRAL, 2011) para a criação de pequenas narrativas. Num primeiro momento, a proposta era apenas a familiarização com este recurso. Foram introduzidos quatro pacotes contendo materiais a serem manipulados. No primeiro pacote, uma sacola de tecido de algodão com um retrato 5x8 de um homem jovem (com data de 2002), um ofício com data de 2014 que respondia à questionamentos sobre os procedimentos de solicitação de refúgio no país e um bilhete com um endereço escrito à mão. No segundo pacote, uma mochila de viagem com uma fotografia de parte de um rosto com uma dedicatória no verso – “Para que lembres não de meu rosto, mas exatamente daquilo que te disse!” –, assinada com a inicial “A”, além de um colar com um pingente. O terceiro pacote, uma carteira feminina com uma lista de compras e duas reservas de passagens internacionais junto a itens de maquiagem. O quarto pacote, uma caixa pequena de papelão contendo uma carta escrita à mão, endereçada a familiares de alguém que contava sobre como era a vida no lugar no qual estava agora e que aguardava com saudade a vinda dos demais familiares; também continha um pequeno porta moedas bordado e um lenço. Após a pesquisa deste material – disparada pelas perguntas: Quem eram estas pessoas? e O que queriam? –, foram criadas identidades de ficção que passaram a interagir num contexto criado. Algumas situações que surgiram em jogo foram exploradas, por exemplo: um refugiado não conseguia responder às questões sobre sua entrada no país, era detido antes do embarque e outros tomavam partido tentando ajudar; uma mulher prestes a viajar com os filhos paquerava o próprio marido, que não reconhecia, na fila do embarque etc. Nesse primeiro contato, o manuseio direto do material sugeriu um jogo que favoreceu a criação de lugares comuns e clichês de improvisação, inclusive com momentos de *gags*.

Após esse primeiro contato, os mesmos pacotes foram reintroduzidos em grupos diferentes. Desta vez cada grupo deveria escolher apenas um objeto do pacote para o trabalho

de investigação e a escolha deveria ser feita a partir de um critério: que o objeto tivesse alguma ressonância ou identificação com alguém do grupo. A partir deste momento, a pesquisa permitiu aprofundar o envolvimento emocional com as identidades de ficção/personagens. As situações sugeridas pelos objetos foram então criadas no contato com o material pessoal e afetivo de cada uma daquelas pessoas. Foi possível perceber que, em situação de ficção, a tensão entre imitação e invenção que carrega a *mimesis* é potencializada. As demais relações estabelecidas pelo contexto de ficção foram desenvolvidas segundo os parâmetros de cada um dos jogadores. Logo, a narrativa criada veio a revelar algo da subjetividade dos criadores.

Ao estudarmos o drama (como processo de criação e não gênero), notamos a importância da definição das relações entre as personagens para o sucesso do enredo da cena. Trabalhamos com estímulos visuais, táteis e emocionais para o desenvolvimento de cenas, normalmente em grupos de quatro pessoas com a criação prévia de um estado psicológico e físico propício à criação. Na minha caminhada, três cenas dessa etapa me marcaram muito e duas delas foram exploradas na etapa seguinte. “Ser um empreendedor”, que conta a história de um homem que mora só com sua mãe e é envolto em pensamentos, medos e temores sobre sua vida (principalmente a profissional); “Roberto”, uma filha a procura de um pai que nunca conheceu, em rostos que nem sempre enxerga e com resultados que nunca imaginou e “Diretor na praça”, em que um diretor falido procura inspirações no cotidiano de uma praça tétrica e lúgubre (Levi Mota, Dezercargas, 2014).

Levi participou de duas destas cenas criadas que ele menciona como marcantes. Embora ele não tenha escrito em seu testemunho, foi possível perceber o quão produtiva é essa identificação com a situação de ficção criada, o quanto ela requer sinceridade, disponibilidade, engajamento e consenso do grupo na criação de uma narrativa.

Focado na pesquisa e experimentação de três diferentes sistemáticas de trabalho com a improvisação, o processo caminhava na tentativa de gerar possibilidades de produção de conhecimento e também de criação artística por meio da experiência com os jogos. Será que o caminho que estava sendo trilhado tenderia a repercutir tanto na formação artística quanto na formação pedagógica?

Percorrer diversos caminhos e possibilidades foi o que fizemos ao longo da disciplina de Improvisação e, por fim, cada aluno, creio eu, conseguiu traçar formas de prática da improvisação a fim de criar um terceiro corpo (do que trata Eugênio Barba) e estar em prontidão para a prática teatral. Fomos passando de boia em boia e ainda teremos muitas outras pelas quais precisamos experimentar a fim de criar uma boia própria. Improvisação não é uma formação encerrada (até porque não existe aluno formado; o conhecimento é algo em constante soma e mudança e transposição). Mas conseguimos criar bases para iniciar um processo de constituição de DNA artístico. Mais que isso, estamos em construção de uma estrutura que dialogue o fazer arte, ensinar arte e pesquisar arte. Nesse contexto, a Improvisação nos auxiliou a definir parâmetros que não são estáticos, mas que são firmes para traçar um caminho singular (Daniel Bandeira, Dezcarregas, 2014).

Daniel observa a existência dessas possibilidades de produção e torna-se consciente de que a busca por uma técnica própria é caminho singular. O testemunho dele é atravessado por outras leituras, como por exemplo, ao tratar do terceiro corpo ao qual se refere Eugênio Barba e das proposições como boias que nos servem para constituir uma técnica própria, conforme o pensamento de Marina Elias. Outro aspecto a ser considerado na escrita de Daniel é a noção de que não existe formação encerrada, que se trata de um movimento.

Havia uma base sobre qual construíamos cada um de nossos encontros. Nos dois primeiros blocos, os jogos originais muitas vezes eram adaptados por mim para atender às necessidades que iam surgindo nos encontros, ou ganhavam sugestões de variações pelo grupo de estudantes. Alguns se repetiam em outro momento, outros naufragavam em seus propósitos e eram esquecidos. Mas todos eram comentados, assimilados pela prática. Nesses momentos,

[...] se alimentou a observação, o olhar, a confiança, relação em grupo e criação, isso tudo de forma natural dentro dos jogos deixando que nós descobríssemos do que éramos capazes. Por vezes quebrando regras dos jogos ou até mesmo criando novas, tendo em vista que a vida é construída por experiências individuais, mas que quando postos esses indivíduos em conjuntos e em diversas situações cada um trará suas bagagens vividas. O que exigirá do jogo, ou se construirá (no nosso caso construímos) uma adaptação para que ocorra de maneira melhor. O desconstruir me parece que foi a nossa palavra condutora nesses encontros. [...] não há limites quando se trata de uma disciplina de artes. Ou quando se está diante de uma disciplina que trabalha a criação. E se existe algum limite é preciso quebrá-lo, pois aqui estávamos para criar, não para podar (Efferson Mendes, Dezcarregas, 2014).

É possível perceber, pelo relato de Efferson, que além da relação estabelecida com a escuta e com a interação entre os jogadores, a proposta já se delineava no caminho de

construir, por meio da prática dos jogos, um sentido de improvisação pautado mais na criação do que no acúmulo de técnicas, de desempenhos ideais.

Além deste processo de pesquisa e experimentação das sistemáticas por meio dos jogos e da criação de pequenas narrativas, obviamente, foram sugeridos alguns textos para leitura. A maioria dos textos correspondiam a um material básico acerca do estudo do jogo e da improvisação teatral que se tem referência aqui no Brasil: Huizinga (2012), Courtney (2006), Chacra (1983), Spolin (1999; 2007; 2010), Koudela (2009), Ryngaert (2009) e Elias (2011) e também sobre o drama: Cabral e Somers (2013). Os textos eram sugeridos no referencial bibliográfico do plano de ensino, porém as sugestões pontuais de um ou outro texto eram feitas após as experimentações. Assim, possibilitavam o contato com as ideias que embasavam as práticas de jogo e por meio das discussões e avaliações foi-se construindo lenta e gradativamente a ideia de improvisação como uma técnica pessoal. Através de alguns relatos, como o de Daniel e Viviane, se percebe o que foi lido, o que atravessou a experiência prática e o que serviu como estopim para organização e criação de pensamento.

A menos de dois meses para o término do semestre letivo, eu e a turma seguimos então para um trabalho criativo que teve origem no desejo destas pessoas, ingressantes no curso, em mostrar quem eram. Sobre o que tratar? O que poderia os revelar? Conta-los? Como fazer desta experiência algo palpável, uma síntese? Foi então que trouxeram como disparo para a criação as suas histórias reais, anônimas, seus medos, perdas, alegrias e inseguranças. Suas feridas abertas. Durante as leituras e nas longas conversas acerca do que nos diziam os diversos textos trazidos durante os encontros, alguns foram escolhidos pela forma como nos afetavam. Eram textos fortes, íntimos, difíceis. Alguns mais sombrios e outros mais leves, mas todos carregados daquela matéria humana, dos sentidos e de sensações próximas a todos nós. Textos de descarga. De purgação. E cada história seria recontada através do exercício criativo da improvisação.

Já na fase das pesquisas, organizadas em laboratórios que traziam as referências dos jogos experimentados nos momentos anteriores, surgiram duas cenas para *Reminiscências* (ou *A puta do amor*); duas para *Gatinhos*; duas para *Natal*; duas para *O grito*; duas para *Black out*; duas para *Joana*; uma para *Catitas*; uma para *O pai*; uma para *Cicatrizes* (ou *Dois longos meses*); uma para *Autobiografia sobre o outro*. A cada laboratório eram pesquisadas duas propostas por grupos diferentes de pessoas e as interpretações de cada grupo fizeram surgir

também a diferença. Muitas das experimentações não traziam personagens fixos, mas duplos e triplos personagens, assim como vozes deslocadas sem hierarquização de instância qualquer. Situações exploradas pela ação e pelo movimento. O corpo que se descobre antes de qualquer personagem. As atitudes dos duplos é que criou personagens e a relação entre eles organizou a cena.

Antes de tudo é importante entender que o objetivo do que estamos fazendo não é uma montagem – embora ela possa vir a se caracterizar como tal neste processo de unir as histórias contadas por todos vocês – temos que ter claro que se trata de uma mostra do processo de trabalho da disciplina. O foco permanece sendo o jogo entre os atores. O que vier a contribuir poeticamente é bem-vindo, porém, não fundamental (Indicações anotadas em diário de bordo, Dezcargas, maio de 2014).

Duas das cenas, trabalhadas durante o bloco específico no qual foi explorado o drama, citadas por Levi em seu testemunho, foram selecionadas para serem aprofundadas também por conta de sua potência e do sentido atribuído pelos estudantes: *Roberto* e *Ser um empreendedor*. O processo de criação destas cenas não correspondia necessariamente à proposta de trazer elementos autobiográficos para a criação, mas pelo fato de terem sido trabalhadas por meio da ativação da memória e do *roleplay*, tinham muita ressonância com a proposta a ser construída com Dezcargas por terem sido experimentadas a partir de dados reais de algumas das pessoas envolvidas na criação da cena.

Após as pesquisas, eu e o grupo de estudantes montamos juntos um breve cronograma de ensaios das cenas. Foram dez encontros, durante cinco semanas. Na costura dessas cenas, percebeu-se a influência do gesto e da enunciação do outro durante a criação. Na dramaturgia criada, o motivo de uma cena invadia a outra cena, depois era decodificado, se transformando em nova criação. A repetição, observada na enunciação (palavras, gestos e movimentação pelo espaço), era intencional e nunca a mesma. Estas repetições foram recorrentes em toda a sequência. É importante salientar que estes movimentos não foram sugeridos pelo olhar externo ao processo, eles foram ganhando forma através dos afetos – perceptos do conjunto de pessoas. Ah, e as músicas para costura. Todo o movimento de pesquisa e criação foi livre e no processo dos ensaios nada foi modificado, o trabalho foi apenas tornar cada vez mais evidente o jogo entre atuantes/personagens. Durante o ensaio

final das cenas, por decisão do grupo, a cena *Autobiografia sobre o outro* deixou de fazer parte do conjunto e a cena *Reminiscências* acabou tornando-se uma espécie de prólogo.

Nos dias 10 e 11 de junho de 2014, *Dezcargas* foi apresentada no Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno. O processo como um todo culminou nesta criação coletiva que amalgama os saberes construídos durante o curso da disciplina e que reflete os modos e meios.

Percebe-se que houve um trajeto bem definido na disciplina. Interação, experiências de ação, complicação das ações com acréscimo de estruturas operacionais e com objetivos de resolução de problemas, construção de cenas a partir de uma situação dramática e contexto narrativo e por fim, apresentação do processo finalizado para um público. É interessante perceber como todo o processo se tornou parte integrante ao final. Cada momento serviu não só como demonstração das possibilidades de trabalho com improviso, mas principalmente, foi importante para contribuir com o crescimento enquanto ator, no sentido da fisicalidade, do exercício da criatividade e do trabalho em grupo (Camila Pontes, *Dezcargas*, 2014).

Sobre a experiência vivida cada um pode dizer por si, cada viajante foi capaz de significá-la através daquilo que seu olhar percebeu. Esses testemunhos que permeiam o relato foram escritos pelas pessoas que fizeram parte dele, ou melhor, que o construíram. Os testemunhos foram uma forma de me aproximar desses olhares e do modo de criação de pensamento de cada um deles. A origem deles está na solicitação que fiz a cada um, da produção escrita de um texto que poderia tomar a forma de artigo ou ensaio, mas que trouxesse impressões e reflexões sobre a experiência. O que se disse, variou conforme o envolvimento, a posição e o olhar dirigido ao todo. E para além de uma vivência com as metodologias, abordagens, os conteúdos, com as técnicas, um aprendizado da ordem da intensidade, refinada na visão mais ampla do processo e da ideia de encontro.

O que torna diferente a vivência das artes das outras áreas é o encontro. No teatro, este encontro dá-se não só no primeiro cumprimento ou troca de olhares. Ele é resultado de uma profunda relação construída a cada etapa de um processo, seja ele qual for. A mostra final foi resultado deste encontro de alunos que equipados de um embasamento teórico e prático, dispuseram algumas amarras carregadas consigo e agarraram a proposta de descarregar emoções em cena. Este encontro estritamente fez com que o mínimo saltasse para o máximo sem pretensão (Lucas Madi, *Dezcargas*, 2014).

Fruto do encontro, das relações construídas, foi possível verificar também os sentidos de alteridade e afetividade que foram sendo erigidos e que são tão caros aos processos educativos.

A turma passou a criar uma afetividade, uma confiança que é necessária às relações humanas, principalmente enquanto arte-educadores, pois trabalhar com o outro, é ser o outro. Desenvolver essa sensibilidade, se torna uma ferramenta construtiva, enquanto atores, no fazer teatral, enquanto educadores, percebendo e compreendendo seus alunos. Essa condição é inerente ao artista. Principalmente em um processo como esse que está sendo relatado, de total necessidade do outro, para um desenvolvimento e futuro resultado individual, e, principalmente, coletivo (Clayson Saldanha, Dezargas, 2014).

À essa altura do trajeto, eu avaliava (ansiosa e inexperientemente) que apesar de terem compreendido na carne alguns dos princípios inerentes e necessários ao jogo e à criação que foram exercitados no processo e de significarem o produto de criação artística como um batismo inicial, o que eu esperava para a criação de pensamento em torno da experiência tríplice aliada à docência e à pesquisa ficava aquém do que se poderia verificar, que pouco daquilo que se experienciou promoveu uma reflexão crítica acerca das próprias práticas pedagógicas e do modo como se organizava o processo. Poucas pistas, nos depoimentos, me foram trazidas sobre estes aspectos.

É certo que cada um chega com uma bagagem, com mais ou menos referências de outras viagens, uns dominam mais essa “língua” do teatro e se deslocam pelo território sem muita dificuldade. Mas também há aqueles que ainda a encaram como um código estranho, o que os impede de se mover com maior fluidez. E há ainda aqueles que não estão muito certos do que vieram fazer ali, foram acionados pelo destino por conta dos relatos dos outros ou porque esses destinos estão estampados como sendo paradisíacos. Pareceu-me que o objetivo final de algumas pessoas era realizar uma apresentação mais do que entender os processos como experiências que promovessem a reflexão sobre o fazer teatral artístico, sobre a docência e sobre pesquisa.

Significar o próprio processo, escuta, afetividade, singularidade, trabalho de criação, trabalho de grupo, encontro, foram alguns dos princípios que ficaram reverberando desse processo.

Cem Anos

O processo desenvolvido durante o primeiro semestre de 2015 parecia vir com um diferencial: desta vez eu trabalharia com apenas uma das duas turmas inscritas no semestre letivo, o que poderia viabilizar uma maior atenção individual e um trabalho mais concentrado. Eram vinte e cinco pessoas e um espaço bastante adequado. O palco do Teatro Universitário abrigaria a sequência de experimentações que seguiria muito de perto a proposta desenvolvida com a turma de 2014. Essa turma também era diversa e também trouxe diferentes expectativas. Uma das diferenças aqui era a de que algumas pessoas, que saltaram do barco durante o trajeto no percurso anterior, retomaram a viagem.

Tudo estava mapeado. Julguei ser prudente seguir as intervenções que deram certo no processo anterior utilizando-as como boias e tentar, em percurso, adaptar novas rotas conforme fossem surgindo as necessidades. Assim, seguimos para a etapa de preparação com jogos, exercícios e leituras do sistema de jogos de Viola Spolin (1999; 2007; 2010) que promovessem a integração do grupo, a confiança, a escuta e a presença, bem como a sensibilização para um corpo livre e disponível.

Eu viso esses jogos como ponto de partida para a criação, através de sensações, emoções e memórias. No teatro, precisamos da energia do outro, a construção da minha pesquisa individual, o contrário de me ensimesmar. Pois cada um de nós, somos frutos de experiências construídas, e dentro de um jogo, podem nascer muitas parcerias, um projeto completa o outro. É preciso estar aberto à deixar-se afetar, e entrar na ideia, quando se está em cena, estão todos pra ganhar ou perder juntos. Essa atividade é nosso elemento propulsor da ação. Para que harmonicamente se construa e cultive o aprendizado, experienciando coisas juntos, e o saber sempre renovando-se (Amanda Monteiro, Cem Anos, 2015).

O sentido do trabalho teatral como ato coletivo, que Amanda verifica a partir de seu olhar, deveria ser construído no contato com estes princípios de confiança, escuta, presença e disponibilidade. Aliás, esta ideia de disponibilidade foi bastante manuseada, tendo em vista alguma dificuldade inicial dos participantes em tomarem a iniciativa para o jogo. Era muito comum deixar o espaço de jogo livre para entrada voluntária dos jogadores, depois de estabelecer as regras, e perceber que temiam por algum motivo não conseguir resolver o problema colocado. Os jogos sempre iniciavam truncados e os jogadores hesitantes.

[...] durante todo o processo, percebi que esse dependia de uma entrega que, ao menos no início da disciplina, eu não possuía. Em meus registros iniciais sobre as impressões dos exercícios propostos em aula, percebi que até o encontro com o olhar de algum colega já era motivo forte suficiente para uma retração, uma negação a qualquer possibilidade de criação naquele momento. A atenção era um constante problema e dificultava qualquer abstração para eu me mantivesse ativo no jogo (David Alencar, Cem Anos, 2015).

Os jogos em mim muitas vezes esbarravam em resistências, filtros e medos, por exemplo, o medo de fugir das regras e o medo do julgamento. E o meu objetivo além do objetivo do jogo era sair da minha zona de conforto. O julgamento e o esperar um julgamento devem ser combatidos no jogo, o bom, o ruim, ou o certo e o errado, o julgamento no sentido da aprovação ou desaprovação, estes impedem a livre experiência pessoal (Iure Góes, Cem Anos, 2015).

Era preciso estar certa de que cada jogador estava participando livremente, sem imposições, dando o tempo para que cada um encontrasse segurança mas, simultaneamente, incentivando a participação. Que ambiente de segurança eu poderia criar para que esse medo – esse impedimento que geralmente é uma manifestação física de um bloqueio e que realmente impede de levantar para jogar – desaparecesse? Foi preciso recuar e trabalhar sem plateia, sem audiência, promovendo jogos nos quais todos estivessem envolvidos em suas tarefas individuais e pudessem se liberar do julgamento de si mesmos e do julgamento dos outros.

Para que pudessem confiar no outro, foram então propostos jogos de condução individual às cegas: manipulação de trajetória, manipulação de peso corporal, manipulação sensorial. Foi proposto também que contassem a história de um objeto pessoal que tivesse um significado especial para si e que seria reproduzida depois, por quem ouviu a história, para os colegas. Este movimento de ouvir algo íntimo trouxe uma maior atenção ao que era dito e também o respeito ao tratamento da intimidade do outro quando a história era contada ao coletivo.

Ainda assim, era evidente que a finalidade de preparação através do exercício dos jogos teatrais e dramáticos – embora focalizasse a percepção, a atenção, a escuta, a prontidão – estava tomando outro rumo, diverso daquele da primeira turma. O processo ainda estava truncado, ainda não havia uma disponibilidade e percepção de jogo. Faltava envolvimento e rigor. Foi retomada uma sequência de jogos teatrais em três sessões de orientações, atentando para o trabalho com os elementos dramáticos e os procedimentos de jogo –

descrição e foco, instrução e avaliação e também foi destinado um tempo maior de cada encontro para o trabalho com improvisações livres, de modo a retomar o que foi experimentado no dia.

No segundo momento, depois de alcançado um prazer no estar presente, no encontro consigo mesmo e com o outro, foi trazida a abordagem dos jogos dramáticos de Ryngaert (2009) para o trabalho com os indutores de jogo: espaços reais enquadrados e texto pessoal, rituais e situações, personagens e objetos. A ideia era estimular o confronto entre a realidade objetiva e a subjetividade assumida, tendo como ambiente seguro o próprio espaço de ficção. Ali poderiam ser testadas várias possibilidades de solução de um problema de atuação, sendo diminuídos os riscos. A repetição de um mesmo jogo, num mesmo espaço de atuação, serviu para criar a noção que Ryngaert (2009, p.91) chama de “improvisação em feixes”: através de mais de uma tentativa, o ator entra num processo de produção não hierarquizado e que cumulativamente gera uma espécie de espectro expressivo sem escala de valores quanto ao resultado.

Espaço real enquadrado (entender o espaço como fundador do jogo ao enquadrar elementos da realidade)

Avaliação: *eu gosto, eu proponho, eu critico. Falar sobre o que vivenciou, sobre as competências para fazer, compreender ou sentir, sobre projetos de continuação ou aprimoramento. Quem recebe as falas, na forma de críticas, não se justifica, apenas ouve.*

1.1. Grupos em alternância:

Parte 1 – Escolher um espaço, definir de onde se vê. Convidar um número de atores a se colocar no espaço sem se preocupar em dar um sentido. Deixar que o espaço entre em relação com sua subjetividade e convoque a imaginação. Parte 2 – Definir um espaço e agora delimitar sentido. Aeroporto, banheiro, limbo, praia, etc.

Fazer as coisas leva tempo. Jogar é fazer.

1.2. Grupos simultaneamente:

Parte 1 – Definir os espaços para cada grupo: cadeiras laterais, praticáveis, em frente à porta do camarim, por detrás da cortina etc. Parte 2 – Cada grupo escolhe um espaço: podem organizar minimamente os mesmos espaços. Enfatizar a necessidade de propostas diferentes.

(Dispositivo para criação, disciplina de Improvisação, abril de 2015.)

Durante as avaliações decorrentes deste jogo, alguns participantes enfatizaram a percepção das escolhas realizadas sobre os espaços. Na primeira parte das experimentações, ficou evidente a falta de sentido gerada pela “pressa” em dar sentido ou pela falta da escuta

atenta do que pede ou sugere o próprio espaço. Durante a segunda parte, quando um dos grupos sugeriu o espaço de uma cozinha, foi possível perceber que um lugar realista geralmente se abre para a utilização de clichês (esta seria uma problemática que retornaria outras vezes nesse processo). Já quando definem o espaço como um lugar abstrato demais, o caminho da improvisação acaba por levar a um imaginário indefinido e também surreal. Por fim, quando se trabalhou com um espaço quadrado delimitado no chão ou com um praticável ou na escada de acesso ao palco, a tomada de decisão foi mais fácil e as ações criavam algo realmente original.

As vivências em sala de aula sempre permitiam um espaço para discussão sobre os experimentos de jogos e sentimentos, percepções e sensações que surgiam durante os exercícios. Comecei a me atentar para três particularidades que se relacionavam entre si. Muitos dos jogos e improvisos encontravam em determinado momento a comicidade, nas discussões meus colegas também afirmavam que o tal fato acontecia, então surgiu a questão: por que a maioria das cenas sempre encontra uma saída na comédia? O assunto não foi aprofundado, mas essa questão continuou na minha cabeça. E pensando um pouco mais também percebi que a comicidade surgia em improvisos impessoais, de situações e contexto que não tivessem ligação com a vida pessoal de quem estava jogando, mas durante situações pessoais ou histórias que eram contadas pelos colegas sobre suas próprias vidas, o drama e o trágico eram mais presentes. [...] Parece que utilizando a comicidade, os jogadores mostram histórias de homens comuns, tolos, que podem ser ridicularizados ou apenas caçados. Enquanto que utilizando histórias pessoais, assim como na tragédia, é necessário trazer um herói à tona, não aquele que salva e destrói o vilão, mas sim o que sobrevive às circunstâncias adversas da vida, entre sofrimento e dor. O herói causa empatia e comoção por parte da plateia que torce pela vitória e superação dele (Pedro Dória, Cem Anos, 2015).

Esta percepção que Pedro Dória trouxe como reflexão no texto final para a disciplina era real. Mesmo sem ter sequer entrado na seara do teatro esporte, as soluções para os jogos muitas vezes acabavam desembocando em situações cotidianas que eram levadas ao absurdo por não criarem um contexto que tivesse ressonância com quem estava no jogo. Não havia verossimilhança. Naquelas situações, facilmente se acessavam estereótipos e estas soluções eram estimuladas pelo riso fácil das pessoas que observavam os jogos. A prática novamente se tornava fonte para a pesquisa.

Pedro,

parece-me que o cômico sempre conta com muito improviso, porque tem um tempo próprio. Porém, o improviso nem sempre é cômico. E antes de me perguntar sobre o cômico no teatro eu penso que precisamos perguntar um pouco mais sobre o riso. Do que nós rimos na cena? Quem ri e do que ri? Teu texto me fez evocar a figura do palhaço – que atualmente perdeu a síntese de marginalidade e violência sarcástica que já foi um dia. Aquela postura crítica diante da sociedade, empenhada moral e politicamente contra toda hipocrisia, agora apresenta-se como uma grande puerilidade. Um palhaço só é palhaço depois de muito trabalho sobre si. E o que vemos atualmente pode até ser um empenho, mas em ser bobo, em provocar um riso fácil e tantas vezes preconceituoso através dos estereótipos e clichês. E o estereótipo e o clichê são fáceis de ler, são fáceis de aceitar porque não temos que digerir – a não ser que assumamos um olhar mais crítico, que faz com que seja extremamente difícil para alguns de nós rirmos de alguns estereótipos – porque nos atravessam de maneira diferente. Agora quem é capaz de rir de si mesmo? De fazer troça consigo mesmo? Você fala muito bem sobre exposição e te provooco: quem se expõe em cada caso? O ator pueril expõe o outro – ah, vamos rir do outro; o ator do riso crítico expõe o público e sua moral – pois riam de vocês, se forem capazes; já o ator que traz sua história pra cena, o faz com cuidado de não parecer ridículo, risível, porque é ele quem se expõe. Aqui, além de jogar pra si e para o outro – como você mesmo escreve: “[...] o jogo coloca-se [...] como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo [...]” – numa relação de identidade e alteridade, ainda jogamos diante dos outros. No teatro jogamos para o público e somos expostos à leitura de mundo deste público. Volto à minha provocação: qual tipo de trabalho teatral buscamos? (Retorno para Pedro Dória, 2015.)

Este movimento que foi discutido durante o processo me levou a propor, no bloco de trabalho com o drama, a criação de uma narrativa cênica coletiva que mobilizasse mais o envolvimento pessoal com as situações de ficção. Ao desenvolver um pré-texto a partir da obra *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Márquez, a ideia era trabalhar um texto literário como disparador de algumas situações que explorassem um universo mais poético, mais denso e mais distante do cotidiano. A proposta consistia em entrar em contato com o texto sem necessariamente fazer sua leitura e criar, posteriormente às experimentações em laboratórios, uma narrativa outra que partisse das pessoas envolvidas.

PRÉ-TEXTO

A história começa com um casal. Depois de uma situação trágica, resolvem fazer uma mudança de cidade. Durante a viagem de saída da cidade natal, o homem tem um sonho: no sonho ele vê uma cidade cujas construções têm paredes de espelhos e cujo nome é Macondo, um nome sem nenhum significado. A cidade, completamente isolada, é fundada por pessoas que acompanharam os dois durante a viagem. O homem torna-se líder da comunidade, responsável por fazer a divisão de recursos e mediação de conflitos. Em pouco tempo, a cidade é encontrada por um grupo de ciganos, que trazem novidades ao povo isolado de Macondo. Entre os ciganos está um sábio que é capaz de morrer e ressuscitar.

INTRODUÇÃO DOS ESTÍMULOS/PESQUISA DE PERSONAGENS

Ação 1 - Dividir a cidade que se funda em três grupos:

Família fundadora/tradicional (5 pessoas)

Estrangeiros/liberais que chegaram mais tarde (6 pessoas)

Seguidores/ trabalhadores leais (10 ou mais pessoas)

Pacote 1

Texto: *Eles vieram a primeira vez para cá e trouxeram coisas estranhas. Os que não ficaram aqui e voltaram a correr o mundo, foram varridos da face da terra porque ultrapassaram os limites do conhecimento humano...*

Objeto: uma sacola com um cadinho, um anel, um baralho e lenços.

Pacote 2

Texto: *Toda esta gente não sabe de nada, não tem coragem de ir contra o líder. Ficam esperando por tudo, até que lhes decidam como construir suas casas...*

Objeto: pacote de grãos e chapéus.

Pacote 3

Texto: *Dizem que fugiram para cá porque ele matou um homem numa briga de galos e o fantasma do morto o perseguia. A mulher dele é prima dele e é por isso que os filhos deles nasceram com rabos de porco...*

Objeto: caixa de costura, porta retrato.

CRIAR DADOS/MEMÓRIAS DO GRUPO - RELATOS E TESTEMUNHOS

Ação 2 – *Quem são estas pessoas e o que vieram fazer na cidade?*

Cada grupo, após uma cena rápida de *gossip*¹⁷, fala o que sabe e o que pensa do outro grupo: como são, o que querem e como agem.

Ação 3 - *Há algo mais que se queira saber sobre estas pessoas?*

Cadeira da Berlinda/personagens individuais ou coletivos.

Cada pessoa poderá fazer apenas quatro perguntas.

(Dispositivo para criação, disciplina de Improvisação, junho 2015.)

Durante os laboratórios de improvisação foram criados momentos singulares e extremamente fortes, principalmente quando a atividade se organizava em torno do *roleplay*. A ação 2 deste dispositivo gerou um encontro de tensão, acionado pelo enfrentamento dos grupos, que mobilizou estados energéticos que eram visíveis nos corpos, inclusive ultrapassando o limite da ficção quando uma cena em que ocorria uma contenção quase

¹⁷ Trata-se de uma das 21 estratégias de drama descritas por Patrice Baldwin (1994), em *The drama book: an active approach to learning*, na qual grupos ou indivíduos ouvem conversas e devem relatá-los de volta para os outros.

machuca um dos envolvidos. A abertura para o trabalho de criação começava a se tornar visível.

Além de estarmos abertos aos jogos e a nos permitir ser atravessados por experiências, também éramos induzidos a compartilhar essas experiências com o outro. E também a sermos atravessados pelas experiências do outro, aprender a conviver com as individualidades, de modo a trabalhar melhor em grupo. Isso foi bem perceptível nos momentos finais da disciplina onde nos foi proposto um jogo que se parecia com um tipo de RPG. O grupo foi dividido em três grupos menores, um grupo seria a família que fundou a cidade, o segundo grupo seriam os servos que seguiram essa família e o terceiro seriam os ciganos que chegariam na cidade. Essas informações eram de conhecimento de todos os grupos, e então para cada grupo foram entregues alguns objetos e uma frase que serviria de estímulo para que cada grupo criasse a sua história e futuramente a misturasse com a história dos outros grupos. Fiquei no grupo dos servos. A frase que veio para nosso grupo foi: “dizem que eles foram os primeiros a vir para cá, o líder veio refugiado depois de matar um homem, a mulher dele é também prima dele, por isso que os filhos têm rabos de porco”. No início não tínhamos noção do que deveríamos fazer, não sabíamos quem falava isso ou qual o contexto exatamente, mas fomos criando nossa história, as pessoas iam propondo ideias e aceitando propostas e algo foi nascendo. Depois começamos a interagir com os outros grupos de modo que nossa história e as histórias deles iam se mesclando e se completando. Ao misturar nossas histórias íamos recebendo mais informações sobre essa história maior que englobava a todos os grupos e isso ia se desenrolando em mais propostas e mais ações e sem perceber havíamos criado uma cena. Ainda durante esse exercício fizemos uma espécie de interrogatório, onde uma pessoa de cada grupo sentava em uma cadeira e era interrogada por duas pessoas, uma de cada grupo, o que além de ser mais um jogo de improvisação, aumentou ainda mais a história desse universo que havíamos criado nos dando ainda mais possibilidades de criação o que nos levou a repetir esse exercício, mas dessa vez criando novas cenas que poderiam servir de prólogo ou de continuação para a cena que tínhamos feito anteriormente (Christian Cesário, Cem Anos, 2015).

A materialidade estimulava a pesquisa e instigava a imaginação, deixando as pessoas imersas na situação de ficção criada e em meio a várias possibilidades de desdobramento de cada evento. O tempo para pesquisa, estimulado a partir das lacunas criadas pelo material a ser investigado e proposto nos pacotes, também aumentava. Os detalhes começavam a ser minuciosamente pensados. A narrativa ía sendo criada a partir do que havia sido proposto no encontro anterior, o caráter episódico do drama como método auxiliava a esboçar uma possível dramaturgia para essa narrativa.

SITUAÇÕES DRAMÁTICAS PARA POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS EM CENA

Ação 5 - (perspectiva poética) Pesquisas improvisadas de cenas pelos grupos + fragmentos de textos.

1 - *Doença da insônia. Um grupo que vai perdendo a memória. Lembretes para memorizar os objetos e sentimentos.*

2 - *O fio de sangue do filho morto que atravessa a cidade para avisar a mãe na cozinha de sua casa. E um grupo de mulheres que se tranca por dias numa casa escura, porque não há mais homens na família.*

3 - *O líder é amarrado debaixo de uma árvore porque supostamente estaria louco. Mas, com todo o respeito e durante toda vida que lhe resta, a família cuida muito bem dele.*

4 - *Um grupo de ciganos que traz notícias incríveis do outro lado do mundo.*

(Dispositivo para criação, disciplina de Improvisação, junho 2015.)

As propostas de cenas ganhavam contornos poéticos. Durante as pesquisas nos grupos, disparados por uma situação ou algum outro elemento material como texto ou objeto, as formas artísticas e as convenções passaram a ser definidas pelas pessoas participantes e cenas belíssimas surgiram. Porém, o tempo necessário para o aprofundamento dos elementos de uma possível narrativa a ser apresentada, através de uma costura dramatúrgica daquelas cenas criadas, não foi suficiente. A opção de não apresentar uma mostra final partiu das pessoas envolvidas e foi aceita sem problemas. No entanto, como finalização do processo, houve um encontro entre as duas turmas e uma troca de experiências por meio de alguns dos exercícios e jogos escolhidos. Depois de jogarem juntas, as turmas compartilharam suas impressões e reflexões acerca da prática da improvisação.

Esse grupo discutia bastante, porque parecia ler mais. Além disso, foi possível compreender outros aspectos da relação pedagógica no movimento de troca com um bolsista de iniciação à docência¹⁸, que em suas atividades de monitoria acompanhava a disciplina. Este monitor criou, com algumas pessoas da turma, um grupo de estudos cujas atividades de pesquisa transcorriam paralelamente aos encontros semanais. No grupo de estudos, alguns dos jogos eram repetidos, variações eram propostas, novos elementos cruzavam as reflexões

¹⁸ O Programa de Iniciação à Docência (PID), vinculado à Coordenadoria de Acompanhamento Discente (CAD) da Universidade Federal do Ceará, é um sistema de monitoria de disciplinas que visa estimular o interesse de estudantes de graduação pela vida acadêmica e pela carreira docente. O programa busca contribuir para o processo de formação de estudente, através da participação nas atividades docentes, juntamente com o professor-orientador, além de proporcionar ao bolsista uma visão globalizada da disciplina da qual é monitor e envolvê-lo em um trabalho de ensino associado à pesquisa.

e encarava-se o processo como aprendizado e como criação. O princípio fundamental, do trabalho coletivo, começava a ganhar sentido.

Embora não tenhamos tido um ano para repetir tais jogos, durante o semestre já percebemos que a cada vez que repetíamos um exercício, nosso desempenho melhorava, pois íamos nos acostumando com a ideia dos jogos e nos deixamos mais abertos para as propostas o que conseqüentemente nos trazia novas experiências. A monitoria da disciplina nos ajudou muito a evoluir nesse quesito, pois tínhamos um tempo a mais para experimentar e discutir sobre as experiências. Essas discussões nos levaram a perceber que a experiência mesmo que seja induzida em coletivo, é individual, diferentes pessoas tinham diferentes visões e diferentes sensações dos exercícios. Além de percebermos esses diferentes pontos de vista, as discussões sobre os jogos e os jogos propriamente ditos também serviram para nos aproximar enquanto turma o que foi um aprendizado não só para esta disciplina, mas também para todo o curso (Christian Cesário, Cem Anos, 2015).

Como exercício de escrita/criação de pensamento, tal qual no processo anterior, sugeri que escrevessem um texto na forma de um artigo ou ensaio. Lendo estes textos algumas recorrências acerca dos modos são trazidas, assim como uma abertura para a compreensão da docência, da pesquisa e da criação.

O registro mais intenso na pesquisa realizada esse semestre acerca dos jogos teatrais e jogos dramáticos está para além da preparação do ator e dos processos de criação no teatro. Encontrei vínculos importantes e pertinentes com a educação, não apenas no ambiente do ensino regular, mas sobretudo, como ferramenta e força motriz dentro das mais diversas instâncias formadoras do indivíduo. Desta forma, o jogo configura-se não como um caminho paralelo, dissociado ao da educação, mas sim como instrumento a ser usado com fins pedagógicos. Especialmente no momento presente, em que os modelos educacionais estão sendo revistos, mesmo que ainda em pequena escala, onde se tem exemplos pelo mundo de iniciativas que prezam não a impressão de valores pré-moldados e conhecimentos de cunho estritamente científico, mas sim, contribuir, apresentar e expandir caminhos para que o indivíduo torne-se protagonista de sua própria construção (Demétrius Vieira, Cem Anos, 2015).

A tríade pesquisa, docência e criação teatral tentava ganhar mobilidade para fluir na triquetra. Que impulso poderia vir deste movimento? O que poderá ser acionado quando estas três instâncias conseguirem entrar em reciprocidade mútua?

Formação. Esta palavra ficou martelando na sequência. As diferenças assumidas em uma mesma proposta, os olhares que significam cada experiência. A entrega peculiar com a qual cada um se disponibiliza. As bagagens, as leituras, as diferentes posições assumidas no percurso. A autonomia na construção do saber, na criação artística e na invenção de si mesmo.

Circo Negro

O terceiro desvio, mais do que me fazer ter certeza dos caminhos a seguir, me fazia entender de quais eu poderia e deveria abrir mão. Não era preciso ter medo de me desapegar daquelas formas usuais. Pois o que me formava, o que atravessava e fazia sentido estaria ali irremediavelmente, como recorrência, como princípio. Não se cria do nada, se organiza um caos entre diversas possibilidades às quais podemos nomear. Para criar, foi fundamental atender para as recorrências. Entender que eu vinha compreendendo e estruturando minhas práticas por meio de princípios norteadores foi decisivo também. Afinal em minha prática nada me parecia novidade, o que eu fazia era apenas um trabalho de seleção, de verificação, de tentativa de colocação no corpo, de discussão, de operação de afetividade e, neste movimento, algumas coisas permaneciam e ganhavam sentido.

A pergunta que surgia, à maneira Sartriana, era: o que eu faço com o que fazem de mim?¹⁹ Mas não no sentido de fazer algo com o que me acontece e sim o que me acontece com o que eu faço. É liberar uma potência criativa. Foi através desta pergunta que organizei um programa para a disciplina Improvisação para o primeiro semestre de 2016. É mister entender que um programa funciona como ativador da experiência, que é algo que está planejado, mas que se distancia da cristalização. Queria diluir a etapa de preparação na experiência em si. Uma experiência na qual fosse possível unir aspectos relativos à docência e à formação disparados por processos criativos.

Eram duas turmas inscritas no semestre, cada uma com pouco mais de vinte pessoas, que trabalhariam separadamente desta vez, num encontro semanal de quatro horas. A proposta de programa era idêntica para as duas turmas e envolveu a delimitação de princípios, procedimentos, poéticas e “possíveis” produtos. Princípios e alguns procedimentos (na forma de dispositivos para a criação) seriam organizados por mim e as poéticas e produtos ganhariam forma durante o processo, que se daria de uma maneira aberta e participativa. Da mesma forma que nos dois anos anteriores, a diversidade que compunha a turma me fez pensar em partir de princípios, entendendo o termo como unidade viva que nos “[...] permite em suas operações conectar tempos e espaços libertos de hierarquias e cronologias”

¹⁹ Referência a ideia atribuída a Jean-Paul Sartre (2002) sobre como o sujeito constrói e realiza seu projeto de ser, não se constituindo *a priori* e sim em curso, agindo sobre o que fizeram dele.

(RANGEL, 2006, p.3). Ao invés de abordar possíveis noções de maneira direta no jogo, optei por esse bordejamento, porque “Um princípio opera por uma didática estética, de reconhecimento, aproximação, pulsão, desejo, compreensão, invenção” (RANGEL, 2006, p.3). Trabalhar sobre os princípios para entendê-los pelo corpo, de encarar o si como corpo. Corpo que se relaciona com o mundo e com os outros. Que comunica. Um corpo que faz, que age, que se entrega, que confia. Capaz de inventar novas formas de comunicar.

Uma proposta de trabalho para o semestre, baseada numa didática de invenção, na qual a professora, ou o professor, não é o repertório que ele domina, mas a perspectiva desde a qual produz seu próprio trabalho com o pensamento. Pois “É como aprendiz, isto é, como criador (e não como sábio ou mestre), que o professor se transmite enquanto pensador” (ROLNIK, 1993. p.248). A professora, ou o professor não são um modelo, mas podem inspirar a partir de seu próprio trabalho com o pensamento. Como o programa propunha o foco no corpo, as possíveis poéticas não se enquadrariam dentro de um campo já dado, predeterminado, limitado. O campo teria de ser criado através da encarnação das ideias, no mundinho das marcas pessoais, por meio de um pensamento poético coletivo e colaborativo, erigido nas diferenças. Para isso, um princípio diferente seria experimentado através do esboço de pequenos acontecimentos: encontro, improvisação, corpo eu relacional, jogo, escuta, desnudar-se, acessar fluxos, corpo outro, corpo coro, situações de atuação, detalhes, falar a palavra, criar narrativa. Cada um deles correspondendo a uma sessão de trabalho e focalizando um princípio a ser estudado pelo corpo/pensamento. Cada pequeno acontecimento ganharia contornos no ato e seria composto como um fractal – onde a parte (cada encontro) está contida no todo (processo) e vice versa.

Se era com o corpo/pensamento que os participantes mergulhariam nesse estudo, nessa experimentação, seria preciso compreender esses corpos e suas marcas. Entender que no fluxo dos afetos é possível afetar e ser afetado por outros corpos e, nos encontros, podem surgir outras feridas ou serem reavivadas as que já estavam ali a inquietar sem que se conseguisse ouvi-las.

Os procedimentos que organizaram os modos e maneiras surgiram da pergunta: como me faço corpo? Era preciso acessar e criar marcas e se deixar conduzir pelas marcas. Acessar fluxos. Ler os poemas, ler o ambiente, ler o mundo. Sentir as coisas, compartilhar, produzir energia nas fricções com as coisas todas do mundo. Estimular a tocar, a sentir o toque, a se

expor, a se desnudar, a ser passível de experiência, a confiar. Possibilitar estados inéditos e, durante este processo, improvisar, jogar com a realidade (não com o real), com o íntimo, com o momento presente, com o outro, consigo mesmo através do que se sentiu, se leu, se viu, se conversou. Falar por si, ser no agora, não mentir, não falsear.

Para essa possível sequência de pequenos acontecimentos, cada ato de experimentação de um princípio envolveria uma composição organizada num dispositivo para criação. Uma combinação entre procedimentos que seriam criados especificamente para cada ato e materialidades diversas sobre as quais eu e o grupo de estudantes atuaríamos. Entre os materiais de atuação estavam fragmentos do texto *Circo Negro*²⁰, alguns poemas de Fernando Pessoa (2014), Ana Cristina César (1984) e Peter Handke (2015); trechos selecionados de Valère Novarina (2005) e Maria Zambrano (2000); músicas e imagens diversas.

Dos corpos era a parte do programa que caracterizava algumas possibilidades a serem experimentadas e que provocaria o corpo/pensamento a partir de três eixos: *Corpo eu*: como sistema relacional aberto, definido pelos afetos que é capaz de gerar e gerir. *Corpo outro*: corpo desassossegado, afetado pela marca, memória. *Corpo coro*: corpo coletivo, corpo político. Para viabilizar estas possibilidades, poderia lançar mão de algumas técnicas: *viewpoints*, somática, movimento autêntico, exaustão/treinamento energético; e também de indutores de jogo: objetos, espaço enquadrado ou cenário, rituais, personagens. Noções teatrais complementaríamos cada um desses atos: estados, detalhes, situações, entradas e saídas, exteriorização de signos, ações no presente, ações curtas. Ao pensar na perspectiva de trabalhar sob essa sequência de pequenos acontecimentos, dos quais se teria um material bruto produzido a cada encontro, imaginou-se que haveria tempo para aprofundar melhor o processo de criação da nova narrativa, através de uma pesquisa de dramaturgia que envolvesse a todos.

Da experiência do todo, seria necessário comprovar o trabalho das inteligências. O que se viu, o que se leu e o que se escreveu. Cada pessoa deveria manter um diário de bordo individual e a cada encontro duas delas fariam o “registro poético”, um testemunho pessoal e

²⁰ Texto-manifesto do dramaturgo Argentino Daniel Veronese, de 1996, que foi escrito para seu então grupo *El Periférico de Objetos*. O objetivo era trazer à tona a possibilidade de discernir publicamente se para representar a morte era preferível usar um ator ou um boneco. O texto apresenta combates corpo a corpo de atores com seus bonecos, numa luta por um lugar privilegiado na cena; indagações sobre o dominador versus o dominado e sobre a exposição dos múltiplos artifícios do fenômeno teatral.

sintético cujo formato poderia ser em fotografia, poema, ensaio, prosa, desenho, música, vídeo, performance etc. Estes dois produtos parciais, o registro no diário e o registro poético individual, auxiliariam na possibilidade de ensaiar uma nova narrativa. As sugestões de leituras permeariam o processo e a cada início de encontro seriam apresentados registros e retomados alguns apontamentos sobre o encontro anterior. Definido o programa que orientaria as práticas e sem precisar o que de fato aconteceria, eu e o grupo nos lançamos às experimentações.

Ato 2

Princípio: Construir e desconstruir a ideia de improvisação.

Modos: Catar grãos.

Indutores de jogo: Objetos e espaço; músicas diversas; trechos do texto de Marina Elias (2011).

Materialidade: Vários grãos de diferentes tamanhos e formas a serem separados.

Procedimentos desenvolvidos: Primeira parte - 1. Separar os grãos por tipo. 2. Desmanchar. 3. Separar os grãos novamente de maneira diferente da primeira vez. 4. Levantar e observar como os colegas fizeram. 5. Escolher um trabalho. 6. Desmanchar o trabalho. 7. Retomar outros lugares e começar de novo, agora buscando dar uma forma pessoal e única para o trabalho. 8. Levantar e observar. 9. Escolher um trabalho de um colega, observar e modificar algo caso achem necessário contribuir. 10. Levantar e voltar aos seus últimos lugares. 11. Observar o que foi modificado e decidir se acata ou não as mudanças. 12. Registrar. Segunda parte - 1. Retomar e desmanchar tudo. 2. Separar novamente todos os grãos e depois organizar um único trabalho coletivo. Círculo – rito – movimento.

Proposição de uma forma cênica a partir do jogo.

(Dispositivo para criação, disciplina de Improvisação, Circo Negro, 2016.)

O simples exercício de catar grãos fez pensar, entre percepção e porosidade, no movimento criador – na relação entre caos e criação, na efemeridade, na energia do trabalho de mil olhos e mil dedos para acasos maravilhosos, na escuta do outro, no olhar que transforma com generosidade e na aceitação da mutação da forma.

Como tartarugas, pesadas, imóveis, contidas e serenas, os corpos se debruçam sobre a dor lancinante da criação. As mãos de infinitos dedos, pinçam, catam, afastam, arrastam. Elas estão vivas as mãos, que, como as da parteira, trazem à luz da vida e dos mil olhos alheios o produto de uma breve, contínua e efêmera gestação. A cada instante, cria-se uma nova dor, pelo nascer ligeiro e fluido de uma nova ideia. Ainda mais dor se instala nas almas inquietas dos criadores quando, por um comando vindo de além de seus planos, as mãos apagam, desfazem, destroem, e se inicia um novo fluxo de dores e crias que não tardarão a morrer (Hândalo Félix, Circo Negro, 2016).

O princípio do *corpo eu relacional* trouxe a noção de extensão do corpo-mundo: na relação com o eu, através da conscientização somática do movimento (massagens, uso de balões); na relação com o outro, a partir de jogos de confiança e condução e na relação com o mundo, quando do contato com materiais sensoriais, com a eliminação da visão. A culminância do ato se deu através de experimentações criativas a partir de dois trechos do texto dramático *Circo Negro: Número da morte de Carlota e Número do Tilin*. Em cada uma das turmas os procedimentos foram ganhando novos contornos. A primeira turma, por exemplo, foi dividida em dois grupos e cada um deles recebeu um dos fragmentos de texto e poderia selecionar um objeto para jogo. Isto revelou um lugar comum no qual é possível cair quando se escolhe um guizo para jogar com um fragmento de texto que propõe um jogo de captura por meio sonoro. O outro grupo dessa mesma turma trabalhou num jogo performático no qual Carlota era chamada enquanto preenchiam o espaço com mochilas. *Black out*. Aplausos iniciavam e a plateia acompanhava a claqué. Quando as luzes voltavam, Carlota cambaleava e morria em cena. Depois das reflexões produzidas durante as avaliações, foi necessário repensar a escrita cênica.

Para as experimentações criativas na segunda turma, dois dias depois, não foi oferecido o fragmento do texto. Isto deixou os participantes mais livres para a criação. Dos textos foram retiradas apenas uma ação e uma situação principal – do número da morte de Carlota, a ideia da morte e o verbo aplaudir, e o objeto escolhido foi uma corda. A partir destes elementos, o grupo criou um show de calouros que eram muito bem pagos para apresentar uma morte no palco. Havia claqué/produção, apresentador, dois jurados, dois personagens que levariam as três participantes mortas (uma figura sinistra de chapéu preto, responsável pelo purgatório e a salvação, uma mulher cândida e com um véu azul sobre a cabeça). O jogo foi equilibrado e a narrativa criada teve resolução adequada. A plateia foi introduzida no jogo sem ser forçada. No segundo grupo, a ideia retirada do fragmento de texto foi de enganação e o verbo foi agarrar. O objeto escolhido foi uma vara com um guizo na ponta. Um jogo simples, mas eficiente para o que é a proposta do Tilín. Um jogo sádico desenvolvido a partir da ideia do açoite aos cegos.

Ato 5

Princípio: Escuta.

Hoje evita-se a palavra. Todas as pesquisas em dois grupos (um atua e outro testemunha).

Modos:

Contagem silenciosa em círculo (corpo projetado).

Jogo espelho simples (variado com um espelho, outro espelho, os dois espelham).

Pesquisas individuais no coletivo:

Movimento Autêntico/testemunha.

De olhos fechados eu me escuto. De olhos fechados sou observada e cuidada. Há uma pergunta: o que me leva a mover? Atenta vou entrando num estado de fluxo, de receptividade. Escuto meus impulsos e decido se quero externalizá-los ou não. Trabalho sobre julgamentos, sobre pré-conceitos e possibilito um transbordamento expressivo, pessoal. Crio, assim, entre lugares – lugares de voo, de caminhares, de viagem. Fluo entre percepções de padrões de movimento, danças e gestos sem nome. Pensamentos imanentes em ponto de escrita e outros de fala. Escuta (FABIÃO, 2010).

Contagem silenciosa em linha (corpo projetado).

Indutores de jogo:

Silêncio

Vídeos: trechos de *Sugarbread* (PLASCHG, 2013), *I'm waiting here* (LYNCH, 2013), *Asas do desejo* (WENDERS, 1987).

Músicas: *Scared song* (Meredith Monk, 1987), *Varúo* (Sigur Rós, 2012), *Selvática* (Karina Buhr, 2015).

(Dispositivo para criação, disciplina de improvisação, Circo Negro, 2016.)

Ao trabalharmos a escuta, o foco esteve na atenção e na espera envolvidos no silêncio da criação. Uma presença construída, rigorosa, que surge da atenção total do corpo. Na “contagem silenciosa” exercitada inicialmente nesse dispositivo, um corpo só se projeta se outro não o está fazendo. Se dois deles tomam a frente ao mesmo tempo, devem recuar aos lugares de origem. Os corpos precisam estar atentos a si, ao outro e ao meio. O início sempre é lento e gradual e, com o passar do tempo de experimentação, um campo de força parece ser criado a partir da energia colocada no jogo. Uma energia sensível que vai instalando um fluxo. O fluxo passa a ganhar ritmo, textura, manipulando espaço e tempo até alcançar (às custas de um intenso investimento de atenção e tempo) um resultado estético.

Durante as pesquisas individuais no coletivo, a experimentação que partiu da proposta

do “movimento autêntico”²¹ não teve resultado significativo na criação de um estado de escuta, de disponibilidade. Mesmo compreendendo que todo movimento deveria vir de um auto direcionamento, as pessoas participantes tiveram muita dificuldade em abandonar-se aos próprios impulsos para gerar uma possível entrega. Os movimentos ficaram limitados a espasmos do corpo, a movimentos de espreguiçar e alongar. E como minha intervenção no processo deveria ser mínima, o jogo não aconteceu. Durante a avaliação, algumas pessoas demonstraram não ter alcançado o princípio da escuta através da experimentação que surge com essa abordagem. Como a contagem silenciosa pede uma escuta total do ambiente, do que está fora, talvez a sequência como foram sugeridas as experimentações do dispositivo (com foco inicial da atenção ao que está no ambiente e somente depois o foco em si mesmo) tenha influenciado esta dificuldade de silenciar e atentar para os próprios impulsos, independentemente do ambiente.

Não cabe descrever minuciosamente aqui como foram os procedimentos realizados em cada um dos atos, mas pontuar o que ficou de cada um deles. Pontuar o quão difícil e dolorido foi desnudar-se diante do outro, sentindo de onde vinha o choro quando a intimidade dos objetos e das histórias pessoais foram oferecidas. Pontuar que, ao acessar fluxos, o foco esteve em dar e tomar – no movimento e na precisão que fez surgir um jogo delicioso de brincar com o outro a partir de um impedimento. Jogo este que, por um lado, revelou alguma perversidade e desejo de manipular e controlar o outro, mas que gerou também algumas possibilidades estéticas. Pontuar que, ao “rasgar a carne”, foi possível vivenciar o princípio de mobilização das energias por meio de um treinamento energético e da consequente pesquisa do peso dos corpos e do ritmo. Em corpo coro, partir dos *viewpoints* de espaço e tempo para realizar o exercício criativo de manuseio da forma, do gesto, da topografia, aliadas à escuta extraordinária e ao foco suave gerando cenas que também foram selecionadas para compor o material final.

²¹ Segundo Jorge (2009), o movimento autêntico trabalha estados de receptividade. Trata-se de “[...] uma abordagem corporal que tem como objetivo desenvolver uma escuta apurada dos impulsos corporais, explorando uma interrogação: ‘o que me leva a mover?’ [...] Seu objetivo é propiciar um contato com estes impulsos para que, conscientemente, se possa expressá-los ou contê-los. À medida que a pessoa vai escutando sua própria corrente de movimento interno em constante contato com o externo, vai se apropriando melhor das relações que estabelece consigo e com o mundo, alimentando o fluxo vital que percorre seu corpo e estabelecendo novas e mutantes relações entre o dentro e fora, seu corpo e o mundo, seu corpo e outros corpos (JORGE, 2009, p.5).”

A reflexão acerca dos procedimentos, desde as experimentações no primeiro ato, nos levaram a algumas questões que recorriam no processo: as técnicas são sempre as mesmas? Qual o lugar da singularidade no trabalho criativo? O que é difícil no desapego – experimento (criação e geração) e recriação? O que é efêmero no teatro? Trabalha-se sobre uma forma imaginada ou percorre-se um trajeto livre baseado no manuseio do material e em testagens que resultam em algo imprevisto? Improvisação em feixes, como leque de possibilidades, ou improvisação como espontaneidade, ou como técnica colaborativa? De onde vem o terceiro que surge no contato do eu – eu : eu – outro : outro – eu? Qual o lugar da memória na representação das imagens?

O surgimento destas questões indicam que a prática e a experimentação por meio dos dispositivos se tornaram impulso para a pesquisa. Uma pesquisa baseada na razão pragmática e que se dá no acontecimento, a cada ato. A consequência disto é que se alguma das pessoas participantes for questionada sobre o que é escuta ou o que é improvisação, enfim, sobre qualquer um dos princípios estudados, será capaz de elaborar uma noção por si mesma, baseada em sua própria experiência, por meio de suas próprias palavras, sem recorrer a conceitos prontos.

Além da ênfase na pesquisa, o aspecto criativo esteve sempre tangenciando o processo. Seja na pesquisa criativa individual ou coletiva a cada ato e também na composição de um produto final (ou de produtos, no caso das duas turmas). Esta composição final foi trabalhada de maneira aberta através da questão: como pôr o jogo em movimento tendo os textos e vivências como disparadores? Somente o processo experimental de compreensão e organização de uma possível dramaturgia traria a resposta. Num dos encontros, mais perto do final do processo, o trabalho foi refletir sobre a criação de pensamento ao reunir o material dramaturgicamente. Com todo o material bruto produzido – textos, registros poéticos e registros de exercícios e fragmentos de cenas nos diários de bordo etc. – espalhado pelo chão da sala, perguntava-se como compor uma narrativa cênica coletiva. Quanto mais discussão, mais se percebia que as inquietações, disparadas pelo jogo com as materialidades trazidas para o processo, guiavam a discussão e o exercício de formas de poder e manipulação. *Circo Negro* estava ali como estímulo. O poder e a manipulação como pano de fundo. Agora a tarefa era selecionar e organizar esse material numa nova narrativa.

Queda da Júlia. Queda de sua humanidade. Queda dolorosa. Queda não permitida a cair. Dói. Dói. Não chora. Sorrir. Sorrir porque alguém a obriga a sorrir. Sorrir porque não tem lágrimas. É uma boneca. É tratada como uma boneca. A única reação é a que condiz com as ações de seus manipuladores. Manda beijinho. Manda sexo. Manda buceta. Não pode chorar. Não pode pensar. A única reação é a que condiz com as ações de seus manipuladores. A única reação é a que condiz com as ações de seus manipuladores. A única reação é a que condiz com as ações de seus manipuladores... Um medo de ficar tonto. Dois medos de cair. Três medos de permanecer no chão. Quatro medos de não ser erguido. Cinco medos de cavarem um buraco. Seis medos de me sentir só sob os olhares de muitas pessoas. Sete medos de me enterrarem. Oito medos de sentir medo. Nove medos de não morrer e permanecer vivo, assim tonto, caído ao chão rodeado de mãos ocupadas para cavar um buraco e me enterrarem (Flávio Carvalho, Circo Negro, 2016).

Que corpo é esse que é passível da experiência? Que voz é essa que contará a experiência? Um corpo coro que rememora? Um conto feito de fragmentos, um grande testemunho coletivo? Coletiva e colaborativamente, cada uma das turmas, com os seus materiais produzidos, realizou a composição de um conjunto de cenas, uma dramaturgia de fragmentos selecionados. Após a discussão e a seleção, passou-se a experimentar algumas daquelas possibilidades, a ensaiar aquelas formas. E dessa vez, atribuindo maior atenção aos detalhes. No exercício de aprofundar as formas, foram mais dois encontros com cada turma (e um ensaio de final de semana com uma delas).

Ao final do processo, duas composições cênicas foram apresentadas publicamente na mostra final do curso no mês de julho de 2016. Uma das turmas nomeou seu trabalho como *Mil dedos* e a outra turma como *Vai ter clichê*. Estas formas apresentadas não constituíram uma tentativa de montagem ou de encenação. Foram produtos parciais de um processo de criação de saber acerca do fazer teatral e, neste sentido, afirmam-se como um depoimento coletivo, um documento de rememoração e reelaboração da experiência. Nesse processo não pedi um texto na forma de artigo ou ensaio. Os próprios registros poéticos individuais me contaram sobre o processo, são parte daquilo que se toma também como forma de verificação do trabalho das inteligências: o aspecto testemunhal do que eu faço com o que fizeram de mim.



Figura 4 - Cena: Joana, *Dezcargas*, 2014
Fotógrafo: Wladimir Dantas. Edição: Daniele Chaves

Sobre fronteiras

Uma fronteira marca os limites de um território. Divide e empurra o que não pertence para fora, separando culturas e grupos. Ao mesmo tempo, uma fronteira se constitui como um entre lugar, como liminaridade. Neste sentido, assume-se como um lugar de conexão, de encontro, de cruzamento e também de confronto. Logo, se a fronteira separa, também pode aproximar culturas e grupos, abrindo possibilidades de contaminação – lugar para intensificar contatos e trocas. É “Zona de policiamento e também zona de transgressão e subversão” (LOURO, 2008, p.29). Quem se dispõe a subverter, desafia a fronteira, a fim de “[...]tornar evidente a arbitrariedade das divisões, dos limites e das separações” (LOURO, 2008, p.30). Numa fronteira o tempo de mobilidade de cada um deve ser respeitado. Alguns atravessam rapidamente ou ainda adiam o momento de cruzá-la. Há também os que se demoram, que se abandonam no espaço do entre dois ou mais lugares, que se deixam ficar na esquina ou na encruzilhada.

VISTUS – língua e passaporte

Permissão e um salvo conduto durante a viagem. A origem da palavra passaporte não possui uma versão definitiva. Há quem diga que surgiu na França, durante o reinado de Luís XIV que fornecia a seus favorecidos cartas requerendo a passagem de seus portadores pelos portos: os *Passe Port*. Como documento de identidade, o passaporte está ligado ao recrudescimento das fronteiras nacionais durante e depois do período da primeira guerra mundial, momento que se configura por uma extrema vigilância sobre os movimentos transnacionais. Com o avanço do Estado moderno e com o declínio das formas de trabalho forçado, como a servidão e a escravidão, o poder de autorizar ou proibir o movimento das pessoas foi retirado dos indivíduos e centralizado nas mãos dos Estados. Desta forma, o sistema moderno de passaportes inaugurou uma era na qual “[...] os Estados individuais e o sistema internacional de Estados monopolizaram a autoridade legítima para permitir os movimentos dentro e através de suas jurisdições” (TORPEY, 2000, p. 9, tradução nossa). Esse monopólio demonstrava uma real preocupação com os “homens sem mestre”, com o

indivíduo livre, sem raízes, em movimento, sem necessidade de prestar contas a ninguém. O temor destinado aos errantes, aos andarilhos, aos nômades e exilados. Povo insondável e incontrolável que perturba a ordem da sociedade instituída, que foge à normatização. Temor ao pensador livre, que não obedece a currículos enrijecidos, que não traz seu histórico.

A permissão para entrar e/ou permanecer num território estrangeiro, desde que sejam satisfeitas todas as condições contidas nas regras vigentes no território, é geralmente chamada de visto. Do latim *visitus*, *vistus*, de *videre*, de ver e examinar. É um atestado de que o sujeito foi analisado antes de partir. Ele configura, ainda assim, apenas uma expectativa de direito, porque o ingresso ou estadia no território pretendido pode ser vetado pelas autoridades competentes. O visto carrega em si uma atitude política, é uma forma de controle, de exercício de poder, selecionando quem entra no território. Sabemos que partir para uma viagem com todos os vistos é impossível, pois eles possuem validade e, até o viajante chegar ao fim de sua aventura, podem expirar.

Dessa ideia de passaporte e visto, no que diz respeito aos seus aspectos de conservação e de imanência, pode-se diferir uma ordem molar de uma ordem molecular. A ordem molar correspondendo às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência. A ordem molecular, por sua vez, como a dos fluxos, dos devires, das transições de fases, das intensidades. Ao caracterizá-las assim, torna-se necessário compreender no entanto que não são ordens de grandeza pois não se diferenciam pura e simplesmente entre o social e o individual. Também compreender que não cabe positivar uma em detrimento da outra já que elas coexistem, pois os mesmos elementos existentes nos fluxos, nos agenciamentos, podem organizar-se segundo uma molaridade ou segundo uma molecularidade. Enquanto marca identidades, o passaporte localiza o lugar do qual cada um vem, mas pode contar também sobre o histórico de trajetórias de uma pessoa.

Ao localizar o lugar do qual se vem, o passaporte enfatiza um aspecto da ordem molar. A exemplo disso, é possível dizer que antes mesmo de cada um desses processos que relatei se iniciarem, já traziam como prerrogativa a existência de uma possível homogeneização e nivelamento prévios baseada numa “afirmação dominante” de uma lógica entranhada nos modos de produção de sociedade. O ingresso no curso se dá a partir de um nivelamento que de certa forma caracteriza as pessoas como aptas para o território. O visto de entrada neste território pode ser concedido por meio uma seleção de notas do Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM) confrontada com as vagas disponibilizadas via SISU pela Universidade, pode ser uma renovação de visto, quando uma pessoa migra de curso ou retorna ao território. Em todos os casos, se detém apenas o visto de entrada, que é uma expectativa de direito a transitar pelo território.

No caso de ingresso por meio das notas do Enem/SISU é possível ver a influência de um sistema de avaliação que, ao obedecer ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, corresponde a uma típica estratificação ou classificação. Obedecendo a critérios que se fundamentam na auto eficácia e no individualismo, este sistema trabalha dentro de uma lógica que já vem sendo estimulada antes mesmo do curso do ensino médio. É através desta lógica mesma, que os currículos tendem a se orientar conforme as políticas e reformas educacionais que são revistas a partir dos resultados de uma série de exames que acabam por promover também um ranqueamento. Ranqueamento que pode ser questionado obviamente, pois cada estudante vem de um território e de contextos diferentes, sendo impossível nivelar à partida através de critérios seguros e também porque acabam por promover um modelo de educação que tem por objetivo mais a preparação para avaliações do que para a construção e o sentido da construção do conhecimento. Muitas vezes este modelo acaba por criar um círculo vicioso traduzindo-se como um sistema um tanto falho de ingresso nos territórios e que acaba por se reproduzir indefinidamente. A problematização que se traz aqui é a do perigo que existe ao se instituir um padrão de resposta que elimine rotas alternativas. Quando não se obedece ao padrão, as chances de ingresso no território diminuem consideravelmente. Além de se configurar como forma de controle, este visto de entrada seleciona quem entra no território mediante um exercício de poder.

Ao ingressar em qualquer território é preciso sempre se colocar, afirmar sua identidade, seu currículo, sua trajetória pregressa. E mesmo compreendendo que a ideia de identidade passe por um constante processo de transformação, há sempre essa pergunta pela identidade do outro: quem és, de onde vens e para onde vais? Tais perguntas levam a pensar o território como espaço de produção de identificações e de subjetividades. Santos (2001, p.136), que atribui à identidade o nome moderno de subjetividade, nos orienta a reconhecer algumas tensões: a que se dá entre subjetividade individual e subjetividade coletiva – manifestada nas relações e criações entre indivíduo e comunidade na qual o mundo é produzido; e a que diz respeito à concepção de subjetividade contextual ou subjetividade

universal, em sua concretude – se somente a minha (da qual sou capaz de falar) ou de uma subjetividade abstrata e genérica (SANTOS, 2001, p.137-138).

Vale ressaltar ainda que na transição das sociedades disciplinares para as sociedades de controle (DELEUZE, 2013, p.224), há uma crescente substituição das configurações de espaço pelas de tempo na produção dessas subjetividades. Segundo o autor, os processos de virtualização tendem a diluir as distâncias promovendo uma perda do contato com o real, a derrota dos fatos e o fim dos tempos locais. Produzem também uma transição da ideia de massas para a de mercados, na qual a escola e a universidade acabam por se transformar em empresas dentro da lógica do capitalismo corporativo. Passam a ser vistas como instâncias prestadoras de serviço e sinônimo de investimento: transmissão eficaz e rápida de dados e informações, habilitação rápida para o mercado e treinamento para novos pesquisadores. Clama-se por educação continuada ao invés de formação. Há uma aceleração dos tempos, estímulos para aumentar o número de publicações, formar mestres em um ano e meio, doutores em três anos. Esta corrida elimina a travessia do território. Não se percorre mais um espaço aberto com possibilidades. A velocidade tende a eliminar as sutilezas, os acidentes da paisagem.

Talvez seja por meio da ordem molar (e principalmente contra o que ela representa), que cabe tanto estabelecer a cartografia na qual estão inseridas nossas práticas como professores, quanto estabelecer linhas de fuga. Entrar em movimento e instituir, por menor que sejam as ações, uma molecularidade.

Mesmo que se trate de um sistema legitimado, que se pauta na conservação e que se desdobra em outras instâncias sucessivas, os vistos (através de vestibulares, provas finais de semestre, defesas de mestrado e doutorado, monografias de final de curso) sempre são conferidos por uma autoridade que dá a passagem para o próximo trajeto. Aqui podemos traçar a linha tênue que pode vir a tornar-se molecular. Currículos são pensados e organizados por pessoas e para pessoas. As propostas curriculares dos cursos atendem a um aspecto molar quando obedecem diretrizes nacionais (que por sua vez atendem a interesses globais) mas também abrem-se a um aspecto molecular. Tanto servem para separar e demarcar as lógicas e regras próprias do território instituído operando em direção de um perfil desejado de formação (no que diz respeito a uma subjetividade coletiva e universal), como podem servir

para flexibilizar trajetórias e percursos nas quais a produção de uma subjetividade individual e contextual é intensificada, desdobrando-se para o social.

Como não há testes de habilidades específicas para entrada no Curso de Teatro-Licenciatura da UFC, foi preciso entender que mesmo nivelados por uma nota de ENEM (que varia conforme o ano e a nota de corte do SISU) a entrada de estudantes anualmente traz consigo uma diversidade de posições e identificações. O que se tomou como brecha foi a possibilidade de estimular auto percepções e transições durante os percursos formativos.

Pinçando o aspecto de localização no território, o questionamento feito àquele que chega na fronteira costuma ser sempre o mesmo: quem és, de onde vens e para onde vais? Ao perguntar desta forma se adere ainda mais à fronteira este sentido de zona de policiamento, de exame. Nos dois primeiros processos essas perguntas foram feitas e os relatos que trago demonstram isso. Essa atitude me indicou que ao perguntar pela identidade de alguém, nesse contexto, me levou a nivelá-los à partida e a proceder a um ranqueamento numa avaliação posterior, valorizando suas acumulações ao verificá-las no final do trajeto. Isto conseqüentemente me pede para definir claramente quais os objetivos e critérios devo estabelecer para a avaliação, procedendo a uma espécie de homogeneização dos saberes, dando ênfase à sobreposição de uma subjetividade abstrata sobre a subjetividade contextual e me conduzindo a valorizar mais a subjetividade individual do que a coletiva. Acaba-se assim, criando uma polarização e uma descontextualização das identidades através da regulação das práticas e da imposição de modelos.

No terceiro processo, ao invés de fazer essa pergunta, uma outra: o que faz aqui? Uma simples e pequena estratégia para tentar tornar a fronteira uma zona de subversão, de ver a dissipação de suas bordas. Não se trata de desvalorizar as identidades, mas de não oprimi-las. As subjetividades estão ali, em contato com os modos e meios e outras subjetividades, sofrem um processo de que leva à recontextualização destas identidades. Para isto, a fronteira precisa ser aberta, ser leve, permitir os fluxos. Abandonar-se ao devir: sou passagens, sou identificações em curso. Desfazimento da identidade (eu – eu : eu – outro : outro – eu). Um terceiro. O “terceiro instruído” (SERRES, 1993, p. 22), que ao fazer a travessia apreende um segundo território para o qual se dirige, mas que se inicia somente num outro ainda, para o qual transita. Este terceiro corresponde ao processo identitário que, entre contaminações e trocas, se realiza nesta zona de fronteira que é o processo. As identificações vão seguindo em

curso e os vistos vêm para afirmar a passagem, localizando essas identificações. Mas é importante que estes vistos sirvam como memória para produção e reinvenção de si, de sua subjetividade, e não como resposta padrão, prevista por meio de uma imposição. Uma vez na fronteira, há a possibilidade de concretizar uma contaminação e a criação de uma “associação de egoístas” (ONFRAY, 2010. p.140), de pessoas que vêm somar à ação, à resistência, sem no entanto se demorar muito tempo ou criar vínculos duradouros. Terminada a ação, cada qual segue seu rumo, produzindo novas ramificações. Como forma de resistência, a fronteira pode tornar a passagem um entre lugar, lugar destas ramificações. E é assim que pode se tornar micro. Linha molecular. Por meio da adição de forças que se contentam em visar apenas a energia necessária ao movimento e que se dissipem assim que o efeito for produzido. Ao criar vínculos finos, pequenas ações pontuais vão minando o mecanismo elaborado e prevalecente da molaridade. A produção de subjetividades passa assim por organizações mais nômades, dinâmicas, que acabam por vencer cristalizações sedentárias. Não se deixam capturar.

Inicia-se um processo de minoração no qual a minoria escapa ao modelo: é devir, é processo. Como bem coloca Deleuze (2013), minorias e majorias não se distinguem por números. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria, porque o que a define é a conformidade com um modelo (DELEUZE, 2013, p.218). A maioria, como forma de subjetivação abstrata e universal, não existiria de fato, porque todo mundo, de certa forma, está tomado por um devir minoritário em alguma instância. E “Quando uma minoria cria para si modelos, é porque quer tornar-se majoritária [...]” (DELEUZE, 2013, p.218). Sua potência, no entanto, vem daquilo que soube criar e que passará mais ou menos para o modelo sem que dele venha a depender. Fazer o modelo trabalhar para si, diferindo-se do modelo mesmo. Usar a molaridade para instituir alguma molecularidade.

Ao não se perguntar de onde se vem se minora o currículo. “O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2005, p.150), logo os modelos de subjetividade pretendidos por cada currículo tendem a ser amparados por uma teoria de currículo. A partir de cada teoria, implicadas todas as suas questões e posicionamentos, um currículo pode se configurar tanto como poder quanto como potência pois selecionar, destacar e definir como modelar é assumir uma forma de poder, de governar, de controlar. Por outro lado, currículo também é curso, é caminho, é algo a ser percorrido. Nada mais libertário que um currículo que siga a necessidade, a busca, o devir. O currículo é algo que deve ser tecido, sua estrutura pode dar

pistas, possibilidades de rumos, potência. Ao contrário disto, ainda fará se manter uma visão romântica de sociedade na qual o ideal é um homem esclarecido, crítico, racional, livre, empreendedor porém prefigurado na imagem do colonizador sobre o selvagem, o indomável, o nômade. Ou seja daquele que tem o canudo que o legitima e daquele que precisa alcançar um lugar ao sol à semelhança do primeiro.

Professores hoje são cada vez mais peritos, técnicos, especialistas, detentores de um modelo de saber. Não conseguimos escapar do legado das imagens, da repetição de modelos, da boa intenção de partilha das condições do saber que surge no processo de universalização da educação. No entanto sempre houve e sempre haverá uma resistência, travando um jogo de forças que conduz à tarefa de civilizar e emancipar a um projeto falido. É a minoração.

Costa (2005, p.1265) instiga a pensar sobre como educação e escola “[...] ainda são vistas como lugares de investimento de expectativas sociais [...]” e pesa sobre professores a responsabilidade de ser salvadores, pois se algo vai mal em sua seara, a responsabilidade lhe é imputada. Uma das discussões recorrentes nas disciplinas que contribuo e nas atividades de estágio que venho acompanhando é a ideia de que o planejamento, quando se pensa numa abordagem mais compreensiva e relacional da prática docente, é algo paradoxal. Como pensar em formas de mediação, ou de viabilização da criação, sem lançar mão de práticas de controle? Muito desse desconforto é criado por uma polaridade entre liberalização e controle, por um lado liberta e por outro molda. Como coloca Costa (2005), o professor vê-se obrigado a então suportar esta ambiguidade que se impõe ao ter que lidar ao mesmo tempo com suas tarefas emancipadoras e disciplinadoras. Pelo contrário, deve é entrar no jogo, pois se situa dentro do lugar de forças, sendo sujeito também da construção e do fazer. É preciso abrir-se ao inusitado, às contingências e ter coragem de correr riscos. Tomar seu trabalho como micropolítica, nas quais cada encontro, cada pequeno acontecimento, se tornam motivos para reinventar. É obvio que sua ação não pode prescindir da sociedade e daquilo que a constitui contemporaneamente. Contudo, há que se determinar o modo como pode obter êxito em tais circunstâncias. Se pensarmos na forma de rizoma, os modos de construir e de possibilitar um encontro, assim como um discurso, devem estar compreendidos no bulbo, nas possibilidades que a fronteira cria.

Um planejamento fechado, fixo, cumprido à risca, seria uma maneira de engessar essas possibilidades, o que faria o encontro perder sua potência. Deleuze (2005, p.51) contrapõe

um plano transcendente, no qual as coisas são pensadas e sistematizadas a um plano de imanência, do aqui e do agora, no qual as coisas acontecem de fato. Os processos se concretizam num plano diferente daquele em que foram pensados. Pensando em linhas de fuga, é possível propor um ritmo outro, no qual os modelos servem apenas como um suporte para alavancar os processos, sem a intenção de cristalizarem-se.

Cada viajante é um mundo. Cada um carrega consigo muita coisa. É certo que é bem mais complexo do que isso mas, de uma maneira bem generalizada, percebi que se delinearão duas percepções das práticas e dos registros em ambas as turmas de improvisação: melancolia ou luta. A imagem do coro e corifeu, como metáfora de nossa experiência, reflete bastante isto. De um lado vemos a individualidade exacerbada, um narcisismo natural que nos chega quando da descoberta de nosso próprio reflexo, mas que pode nos levar a uma atmosfera de fastio e de outro à busca desesperada de proteção coletiva. Nossa questão é sempre interna e você sabe disso. Às vezes ela ultrapassa os limites da pele e deixa escorrer os afetos e preocupações para o coletivo. Há olhares que fitam primeiro o horizonte e outros que preferem antes acomodar seu ser na própria pele. E não há mal nisso. São modos diferentes de se relacionar com as coisas do mundo. Às vezes, estas maneiras nos ferem, nos agridem. E impedem a abertura para o outro. É difícil se desarmar, levar pouca bagagem, ir leve. Mas também fica mais fácil pra se reinventar. É doloroso carregar uma mochila abarrotada de certezas também. Mas nos deixa mais seguros numa terra de ninguém. (Email pessoal enviado para Key Torquato, Circo Negro, 12 de setembro de 2016.)

Na tentativa de recriar-me numa prática que assumisse a diversidade, sem perguntar pelas identidades, sem impor modelos pré-concebidos e objetivos fechados, optando pelo encontro, pela imanência, pela produção de diferença, percebo que as questões de poder e potência continuam indefinidamente a perpassar os processos. No jogo da produção de diferenças, torna-se difícil dizer quem se posiciona na condição de dominante ou dominado, quem discrimina e é discriminado, quem é vítima ou algoz, muitas vezes são ambos a um só tempo. É preciso reconhecer o que cada um traz para o grupo. É preciso valorizar e incorporar as identidades plurais nas práticas pedagógicas e entender como as subjetividades individuais se constituem no coletivo. Isso tudo se dá também pela linguagem.

Há esse foco nos processos que descrevo, que surge do entendimento da experiência, de se criar um discurso ou uma narrativa coletiva acerca das vivências. O desafio é problematizar a maneira de organizar palavras e coisas, sentido e experiência, através do idioma no qual se tenta descobrir e recriar – este terceiro idioma que surge na fricção do idioma do teatro com o idioma da educação. É preciso familiarizar-se com as palavras deste

idioma. Mas não estudá-lo a partir de uma língua fixa, imóvel e sim por meio de sua mobilidade, já que cada língua tem regras e valores próprios. Aderir significados ao que se passa, ao que se vê, ao que nos toca no âmbito do fazer teatral e da educação. Compreender este fluxo, utilizando princípios como molas propulsoras para a pesquisa, instiga a criar os conceitos de maneira autônoma. A dizer o conceito que se experimenta e que atravessa a própria carne. Entre rupturas, choques e diferenças também se cria. Uma das funções do diário de bordo é de ajudar a revirar as palavras, a tentar nomear as coisas, a escutar o que se diz e o modo como se diz. O diário ajuda a ensaiar possibilidades. A linguagem não é algo que apenas se tem, é o que se é. Ela determina a forma e do que é feito o mundo e seres humanos, seu pensamento e experiência. As maneiras de dizer colocam os sujeitos em diferentes relações com os outros e com o mundo pois “não pensamos a partir de nossa genialidade” (LARROSA, 2015, p. 58), senão de nossas palavras e segundo a língua da qual estamos feitos e das quais escapam consequências éticas e políticas.

É importante frisar que a língua por meio da qual passo a falar nem sempre é compreendida. E não se trata de eficácia de comunicação. Há ouvidos que entendem apenas a língua da molaridade. Logicamente, existem tentativas pontuais de compreensão e também alguns êxitos de interlocução. O discurso que vai sendo gerido pela prática e para a prática não é assimilado facilmente sem ser encarnado. Não é à toa que muitas vezes fui questionada por não dar um sentido pré-definido, ou não dar uma direção na qual as pessoas se sentissem seguras de acordo com os modelos com os quais se identificam. É preciso dar tempo ao tempo para que a experiência se faça sentida e faça sentido. Para que se perceba de que maneira os modos criam território e refletem o discurso proferido. Não impor uma comunicação, uma língua, mas convidar a afinar o ouvido para distinguir cada vez mais as maneiras de dizer que submetem, que agridem. Convidar a escutar as recorrências e por meio desta escuta, se aprender a falar através de uma língua própria também. Nessa zona de fronteira a linguagem também sofre o efeito das trocas e contaminações.

O terceiro processo relatado foi o mais complicado nesse sentido, porque se caracterizou como o mais aberto possível e o que mais gerou questionamentos acerca dos modos. Ao mesmo tempo em que as pessoas sentiam a autonomia que tinham para a criação, ficavam perdidas sem compreender o que poderiam fazer para assumir um discurso a partir de suas línguas. No entanto, esse mesmo processo desencadeou formas outras de dizer.

Criações a partir de criações. Foram os registros mais poéticos que pude partilhar no conjunto destes trajetos.

BARCA – maruja e passageiros

Como pensar as relações e conexões que daí surgiram?

Ao viajar o sujeito está diante dele mesmo. Toda viagem é iniciática quando cria uma relação estreita com o exercício filosófico que permite a descoberta de si mesmo. Quando se muda de lugar, quando se sai da posição habitual, modificam-se as referências. Sempre se viaja sozinho, inclusive quando se viaja em companhia. Viajar em companhia apenas permite o encontro, permite criar os intercessores, fabular junto. O acontecimento pode ser comum, mas cada experiência é singular.

Escolher uma maruja²², na proposta poética desta escrita, difere de viajar em companhia. A maruja se distingue no rol das materialidades que compõem o relato de formação: enquanto os mestres instigam e seduzem, na cumulação do desejo da viagem, a maruja é chamada à pôr a mão na massa junto, à içar as velas, trabalhando para cada trajeto específico. Nesses desvios a maruja que trabalhou junto foi Chacra (1983), Spolin (1999; 2007; 2010), Ryngaert (1999), Huyzinga (2012), Cabral (2008; 2010; 2012), Somers (1994; 2013), Novarina (2005), Zambrano (2000), Elias (2011), todos estes que compõem a bibliografia básica de cada programa, escolhidos para cada trajeto. Torna-se evidente que não se escolhe uma maruja unicamente pela força ou pela experiência, mas também pela capacidade de oferecer seu trabalho, seu *savoir faire* em cada situação específica. Ou seja, como apoia, como empresta seu saber e o quanto permite manuseá-lo na prática. E quando digo manusear, digo jogar com o saber técnico que a maruja traz na medida em que melhor auxilie o trajeto, estando aberto a variações.

Eleger uma companhia se constitui em outra ordem. Trata-se de uma ação que se realizaria ao encontrar alguém que, viajando sozinho também, me fizesse interlocução. No

²² Conjunto dos marinheiros, tripulação, marinhagem.

contexto da docência, um trabalho por meio de um projeto comum poderia vir a “realizar a amizade” (ONFRAY, 2015. p.43), mas geralmente se encampa os projetos de curso de maneira fragmentada. Cada disciplina assemelhando-se a um cubículo, seguindo sua ementa, suas arrumações. Os passageiros muitas vezes não podem construir uma visão do conjunto da viagem, pois precisam realizar as tarefas programadas para que a viagem tenha êxito e apenas em alguns momentos realmente se põem a ver, a observar, produzem realmente as paisagens. Uns olham meio de relance, através de uma escotilha surda, presos em seus cubículos e outros que, por necessidade e resistência do corpo, param de apenas realizar as tarefas e saem para o convés. No convés se pode ter a visão do todo, se pode ativar aquela inquietação e a nostalgia pelos espaços abertos. Se pode sonhar com as possibilidades que se abrem nos portos, com as trocas nas fronteiras.

E vale lembrar que os passageiros são passageiros, estão de passagem. Que sua viagem pode ser interrompida e que pode haver desembarque. A barca é algo que liga a todos momentaneamente, ela é o veículo que leva. E não basta investir a energia apenas no veículo, é preciso investir nas inquietações, nas paradas efetuadas, nos encontros. Tendo sido escolhidos pelo destino comum: o da produção de saberes em teatro e através do teatro, acaba-se formando, também momentaneamente, uma comunidade singular que pode se desfazer e que invariavelmente se desfará.

Retomando Onfray (2010) e sua “associação de egoístas”, enquanto se trabalha no trajeto específico se parte da experiência individual no qual o contrato de ação é pontual e basta-se como micro revolução, em torno de si, a partir de si. Porém, não se pode deixar de perceber que essas revoluções integram indivíduos que participam de experiências fraternas. São todos estranhos, que se tornam mais ou menos estranhos no caminho. São os outros que permitem que nos reconheçamos em relação, estamos ali também sob o olhar deles.

Desde o primeiro processo que relato, esta ideia de encontro foi ganhando cada vez mais força. Um encontro que se efetua em sua emergência. Na responsabilidade pelo convívio e pela composição. Leva-se tempo para entender o que é experimentar o que traz o próprio encontro. Afirmar algo como aquilo que Fiadeiro (2012, p.64) chama de “secalharidade” e que define um modo de relação que substitui o sujeito, o controle e a manipulação, por uma ética do manuseamento suficiente, que transfere para o próprio ato do encontro (e para o acontecimento que daí emerge) a capacidade de fornecer a medida, justa e ocasional, para o

posicionamento recíproco e, ao invés de gerar, gerir o que surge dele. Isto foi bastante interessante para eu entender que junto à tripulação, como professora, sou autorizada a organizar a realização de algumas das tarefas que permitirão o acontecimento e a experiência da viagem, da aventura. É aqui que os modos se constituem, que as escolhas são feitas: levantar demandas de trabalho junto ao grupo ou propor ações que partam do pressuposto de uma necessidade unívoca e inequívoca dos passageiros? Propor uma organização mais fechada na qual a ordem garanta a execução de tarefas planejadas ou praticar as ações por meio de um acordo coletivo através do qual seja feita a autogestão?

É certo que toda pedagogia (em sua etimologia a junção de *paidós* e *agogé*: condução da criança) implica um posicionamento carregado de intencionalidade. Algumas vezes pode tender à imposição de uma visão de mundo a partir das convicções daquele e daquela que professa algo. O primeiro aspecto de tensão é que, se eu tenho uma convicção, não me permito mais a dúvida, a incerteza, o erro, a imprecisão. Segundo: como não trazer, em meus modos, uma visão de mundo que é inerente à minha própria subjetividade e compartilhar com aqueles que se propõem a viver o trajeto? Quando me proponho a não mais professar uma convicção, embarco na viagem como uma aventureira também, compartilhando as incertezas ao mesmo tempo em que participo da constituição de territórios existenciais aceitando o que a viagem traz. A chave aqui talvez seja partilhar uma visão de mundo ao invés de impor. Apresentar dispositivos que sirvam como suportes para a execução de tarefas sugeridas e tomadas por necessidades que venham a surgir e que permitam cada um descobrir suas técnicas pessoais para realizar seus propósitos. Para isso, torna-se necessário aprender a utilizar-se do olho molar e do molecular, do “corpo vibrátil” (ROLNIK, 2014. p.31). Perceber os corpos que se tomam de afetos (cognitivos, estéticos, eróticos). Captar as intensidades que ganham corpo nas matérias de expressão e que não são visíveis por meio das representações, mas que criam um campo magnético de forças que se atraem e repelem. Ser consequência das relações e não as causas. Fazer perceber os afetos, instigar a simulação e garantir autonomia na organização de territórios. Não delimitar o que se construirá ou o que se aprenderá ou o que se espera que aprenda ou que se crie, pois se aprende por efeito da ação.

Quando o coletivo institui suas próprias necessidades, cria-se uma autonomia na qual cada vez mais se tornam capazes de dizer, de compreender, de assumir uma língua própria para saber de si. Não se está aqui a negar a função do professor/da professora, apenas a

problematizar uma figura centralizadora e dominante. É óbvio que o professor/a professora precisa ter a reflexão epistemológica acerca da produção do saber e que seus modos sejam orientados. Trabalha-se sim com hierarquia, com a organização de tarefas e de funções, pois as pessoas trazem habilidades diferentes e podem descobrir outras. Mas as relações de poder precisam e devem ser questionadas.

Isto leva a repensar a opção de levar para o trajeto apenas princípios e um roteiro de preocupações. Até que ponto este procedimento me possibilita criar estruturas que tenham funções mais organizantes do que organizadas? Como professora, não sei “como” chegaremos ao destino, nem sei “o quê” significará para cada tripulante a experiência da viagem. Consequentemente, propor objetivos muito definidos e precisos, invariavelmente me levará à frustração e à sensação de naufrágio. Para que a experiência da viagem nos atravesse, para que nos afete, é preciso estar simplesmente “ex-posto” (LARROSA, 2015, p.26). E quando o viajante interrompe a sua comodidade, a sua segurança, e aponta para fora, ele se permite, transgride, foge ao padrão, ao modelo. No entanto, para extrair prazer da mobilidade, é preciso se sentir à vontade no movimento, gozando e sofrendo todas as sensações da viagem. Existe o risco do naufrágio, mas se eliminarmos a intenção de chegar a algum lugar pré-definido, diminuimos este risco e a possível sensação de fracasso. Nesse movimento de pensar as relações entre a roteirística e a imprevisibilidade, entre a ordem e o caos, é preciso aceitar os desvios e que cada desvio possibilite novas tomadas de posição, direção. Que ao final cada um venha a dizer o que a viagem significou para si. É lógico que navegar num mar imenso de possibilidades pode fazer com que as pessoas se percam. É preciso apoiar-se em alguns instrumentos de navegação. A bússola que aponta o norte (a casa abandonada), as boias e os faróis (sinalizações fixas e pontuais) que vão sendo encontrados.

Há também os mapas.

Fruto (ou não) da imaginação dos cartógrafos medievais antigos, os monstros marinhos pareciam habitar os oceanos e sugerir os perigos e contratempos pelos quais estariam sujeitos os navegantes aventureiros. Em uma época na qual as viagens duravam meses e os objetivos incluíam tanto o mapeamento de domínios, quanto o alargamento das fronteiras dos territórios, o final do trajeto era algo geralmente desconhecido. O produto dessas aventuras, traduzida pela cartografia da época, mostrava uma relação estreita entre o

ponto de vista filosófico, religioso e político vigente, além, é claro, do medo do desconhecido de uma tão arriscada tarefa.

É preciso que cada um, cada pessoa envolvida no trajeto, organize seus próprios mapas. Um mapa está sempre “[...] voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30). Ele não reproduz. Constrói. É aberto e conectável em suas dimensões. Está mais para a performance do que para a competência. Na elaboração dos mapas, há que se pensar numa cartografia como possibilidade. O diário de bordo ajuda a criar estes mapas, visto que sua escrita supõe realizá-la juntamente às paisagens cuja formação acompanha. Nesse movimento não importa de onde se parte, desde que as saídas sejam múltiplas. Pouca coisa é explicada ou revelada, pois um mapa é uma ideia de mundo e não sua realidade. O diário de bordo é um instrumento ímpar. Pessoal. Registro que organiza a memória. Escrever, fotografar, gravar, esquematizar, desenhar etc., um fluxo que jamais retém a totalidade, pois se está envolvido com o próprio trajeto, mas que marca durações, tempos, atos, instantes, novos pontos de referência para o pensar e organizar mais tarde o conjunto. Assim como sugerem representações, permitem-se outras intensidades que nos acompanham e que dão um sentido para o movimento. Ao retomar seu mapa, cada pessoa é capaz de avaliar o grau de intimidade a que se permite, a que se “ex-põe”, quais as estratégias que cria para proteger a vida, para produzir artifícios. O registro produz sentido, pois “Viajar é uma intimação a funcionar sensualmente por inteiro” (ONFRAY, 2015, p.50), enquanto os afetos e afecções se misturam “[...] no exercício do belo e do sublime, do despaisamento e da diferença” (ONFRAY, 2015, p.50).

O corpo é o centro da experiência. É dele que procede também a ética. Uma ética construída. Na contaminação da zona de fronteira se questionam também os determinismos. Há que se interrogar cada uma das emergências no campo das implicações éticas e se comprometer com a construção de um ambiente pacífico, alegre, que permita a tranquilidade de ser. Que garanta relações mais fáceis com as outras pessoas e que proporcione conforto nas interações, tudo isso a uma boa distância. Um ambiente de escuta, de respeito, coerência e preocupação com o outro. Centripetamente, no processo, organizo ao meu redor a localização de cada um em função das razões de manter ou não relações de proximidade com outras pessoas. Uma ética dinâmica que ativa também uma força centrífuga. Reverberando no que se leva para além da fronteira.

No último processo que relato, durante o ato no qual exploramos o princípio do desnudamento, surgiu numa das turmas um jogo que gerou diversos graus de intimidade. O jogo consistia em contar um segredo despreziosamente, rapidamente, sem valoração moral diante das demais pessoas sentadas em círculo. Neste movimento, criou-se um fluxo que foi possibilitando cada vez mais a abertura, pois não havia tempo para julgamentos individuais. O jogo permitia que cada uma fosse até onde considerasse seu limite. A abertura e a exposição, por um lado, possibilitaram criar alguns laços e atrações que se desdobram em outros momentos do processo. E quando se pode falar sobre o que aconteceu, sobre o que sentiu e se percebeu, criou-se uma forma para jogar com este princípio.

Essa forma que criaram depois de experimentarem algo do princípio de desnudamento foi interessante: se organizaram em duas fileiras nas laterais da sala de ensaios, uma de frente para a outra. Aleatoriamente, uma pessoa foi para o centro da sala e logo em seguida, já tendo na carne o princípio da escuta, outra se dirigiu a ela e se posicionou de frente, olhando nos olhos. A primeira perguntava “O que você quer?” e imediatamente a segunda lhe dava a resposta a partir de uma ação que deveria ser contra efetuada. Após agir conforme seu desejo, mas em resposta à segunda, a primeira pessoa tomava um lugar no espaço da sala e uma terceira vinha para dizer o que queria que esta fizesse, assim sucessivamente até poderem experimentar diversos afetos. A princípio pareciam apenas reações imediatas, e algumas vezes houve dificuldade em focalizar sugestões de ações que pudessem ganhar expressão física. Depois de um tempo razoável de jogo, as pessoas começaram realmente a se experimentar dentro deste campo de afetos, a desnudarem seus desejos e a possibilitarem outras reações que não as que se esperava que tivessem. Nestes momentos o jogo era vivo. A imprevisibilidade tomava conta do ambiente. Outra coisa interessante é que, ao experimentar o posicionamento dos seus corpos no espaço, foram percebendo os movimentos e as trajetórias que poderiam criar na sala. Até mesmo as condições arquitetônicas da sala contribuíram: paredes, janelas, o linóleo no chão. A materialidade do espaço era percebida. (Notas em diário de bordo, Circo Negro, 2016.)

Como desdobramento dessa abertura para o imprevisto e inusitado, do encontro puro e contra efetuada, uma forma provisória foi selecionada para compor a narrativa final de *Mil dedos*. Para além disso, o jogo possibilitou aos participantes a percepção de que são pessoas capazes de afetar e de ser afetadas. Entre atração, aversão, escárnio, medo, segurança, decepção, indignação, reconhecimento, soberba, vergonha, gratidão, submissão, cortesia, satisfação, o jogo fez entender que entre todos estes afetos não há nenhum que não esteja relacionado ao desejo, mas que ao mesmo tempo nenhum depende exclusivamente de nossa vontade, pois se dirige ao outro também. A ideia de que os afetos são “[...] afecções do corpo pelas quais nossas potências são aumentadas ou diminuídas [...]” (SPINOSA, 2015, p.99)

permite pensar que o reconhecimento destes afetos, e de nossa capacidade de movê-los, deve ser proporcional à liberdade e capacidade de criar cada vez mais círculos éticos no trabalho coletivo. Descobrir uma justa medida de convivência no manuseamento do estar junto.

Além da ética produzida no estar junto, há que se possibilitar também a emergência de uma erótica. Um Eros não como força sexual (muito embora acredite que este aspecto dos encontros também não deva ser negado no processo), mas como uma força motivadora. Uma força que intensifica o esforço de auto realização, que pode fornecer indícios epistemológicos para explicar como se vai conhecendo aquilo que se conhece, que permita manuseá-la no contexto da sala de aula, dos processos, de forma a revigorar discussões e a estimular a imaginação crítica. O desejo de criar a si mesmo precisa ser maior do que o medo de perder o controle.

No trabalho coletivo, é preciso ser capaz de se inspirar mutuamente. De se encantar pelas outras pessoas e de encantá-las também.

VIATGE – misturar-se, esquecer-se, recriar-se

Havia em mim uma desconfiança para com a palavra professor. Ao revirá-la, tentando encontrar seus gumes, passei a afastar o que eu considerava um vício de sentido que indica esta posição de profissão. Do latim *professus*, pessoa que declara em público, que professa uma verdade, que assegura. Educador, palavra ampla e completa, era palavra que me assustava. Do latim *educare, educere* traz como sentido um movimento de conduzir para fora, de direcionar a pessoa para fora de si mesma, para o contato com o mundo. Se por um lado seu sentido abre possibilidades na partilha do sensível, por outro lado traz consigo também um sentido de condução às boas e ideais maneiras de se comportar. A palavra docente, que a princípio parece muito mais agradável e doce, tem sua origem de *ducere*, ensinar - que remete a repassar, a transmitir. Faz pensar ainda no sentido de alguém com formação para assumir as tarefas de ensino mas que não necessariamente o faça ou tenha feito, assim como em alguém que já o fez e não o faz mais. Além disso, a palavra parecia me colocar muito para dentro do âmbito institucional, tirando do lugar de contato que é a sala de aula e de ensaios.

Talvez o que realmente me causava incômodo em cada uma dessas palavras era o limiar do poder político que essa função, em suas atribuições, pode vir a exercer sobre outras pessoas. Ao pensar na troca, no encontro, na criação de intimidade e de amizade, mudo a perspectiva que compreende os processos de saber como transmissão de informações e imposição de arbitrário cultural. E agora começo a entender melhor essas posições em sua fluidez. A palavra professor passa a me incomodar menos à medida em que aceito o sentido de professar algo sim, mesmo que não seja a partir do discurso proferido. Se entendo que o processo do saber é construído nas práticas, nas relações, nas afetações e nas produções coletivas de subjetividade, eu professo algum tipo de convicção quando me proponho a não transmitir, ao não pensar em roteiros fechados, a não impor objetivos definidos de antemão. O que se aprende sobre os modos é por efeito da ação dos modos em si. Cabe me perguntar, a todo momento do processo, quais as funções desse papel e como manuseio a autorização que traz essa posição. Se não é para impor, que seja para descobrir e provocar inquietações, para dar potência, para possibilitar a criação.

Todo ato criador manipula o real em sua materialidade, procedendo a uma transformação a partir de combinações singulares. Os elementos e procedimentos que disparam a criação podem até ser os mesmos, mas as combinações que cada pessoa, cada grupo faz, marcam sua singularidade. Um trajeto nunca é gratuito. Ele sempre permite o conhecer-se, basta que o sujeito se posicione a observar as paisagens e a maneira como elas lhe afetam. Larrosa (2015, p.26) faz um jogo com as palavras que identifica essas posições do sujeito da experiência e que eu incluo aqui como modo de observar as paisagens: como proposições, imposições, oposições ou exposições. Ou ainda, acrescentando, como composições.

Em *Dezcargas* o movimento de criação era possibilitar às pessoas que criassem suas boias, suas próprias técnicas a partir da percepção dos modos criativos e depois recriar algo a partir disto. A cada exercício feito, a cada jogo engendrado, mecanismos singulares vieram interferir na criação das expressões formais de sua subjetividade. Por outro lado, ao expor histórias pessoais, ao vê-las retrabalhadas em cena, sobrevém o entendimento de como as outras subjetividades interferem na narrativa também. Outras perspectivas são tomadas sobre a mesma história e permitem à pessoa “protagonista” da história, a sua recriação e possível ressignificação. No tratamento das formas cênicas, estas histórias foram as molas de

experimentação. A interlocução com os princípios estudados no corpo, o *savoir faire* adquirido na preparação, tudo vem contribuir para a exploração dessas formas. Ao mesmo tempo em que é possível encampar essa ação transformadora sobre si mesmo, é também possível uma ação sobre a narrativa criada – o que gera um sentido ainda mais forte de autoria. A preocupação e a investigação sobre a forma e suas implicações estéticas acabam por ampliar a possibilidade de aquisição de uma língua própria dentro do idioma teatral. Em *Cem anos* as possibilidades de criação a partir do treinamento seguiram os mesmos movimentos, no entanto, o fato de perceber que os exercícios traziam o questionamento acerca da exposição e consequentemente do riso fácil encaminhou outro procedimento para a criação. Desta maneira foi selecionada uma obra de literatura (*Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Marquez) para ser utilizada como pré-texto, para explorar situações distantes do cotidiano. A tônica do processo criativo foi se direcionando então para a pesquisa das formas e convenções e para a imersão criativa na situação de ficção. *Circo Negro* rompeu com esses movimentos criativos e buscou unir os procedimentos de maneira mais fluida, propondo um outro movimento baseado em atos de criação nos quais eram exploradas tanto preparação com a encarnação de princípios, exploração das formas de expressão e formalização.

Como **estudo da improvisação**, compreendendo o objetivo curricular proposto na ementa (duro, molar) da disciplina, uma ideia de improvisação foi sendo trabalhada a partir da experimentação. Do primeiro ao terceiro trajeto os procedimentos foram se deslocando de um foco na práxis (pautada na preparação e no treinamento) para o foco da improvisação como poíesis (como criação), no entanto se construiu o entendimento da coexistência de ambos, como duas faces de uma mesma moeda, sem que uma anule a outra. Aqui parece surgir o potencial para que se torne experiência, pois os procedimentos não marcam apenas a preparação para o caminho, e sim a criação do próprio caminho. O caminhar vai dando sentido ao caminho.

Há um foco na **materialidade como elemento propulsor da pesquisa**. Os textos, aliados a outras materialidades, permitiram a criação de condições para que o material emergisse e que pudesse ser desenvolvido posteriormente pelas pessoas, em maior ou menor grau, a depender de cada processo. Em *Dezcartas*, da proposição de histórias pessoais e da seleção de alguns destes textos, partiu-se para a investigação de suas possibilidades cênicas por meio de jogos. A pesquisa trouxe versões diferentes para uma mesma história em cenas

mais ou menos estruturadas pelas pessoas participantes. Era perceptível nas cenas um corpo experimentado, atravessado pelos exercícios. Depois de apresentadas cada uma dessas propostas ao coletivo, uma nova seleção foi feita, desta vez entre as cenas a partir de um critério simples: se havia jogo, se rendia jogo. Em *Cem Anos*, o trabalho com o texto de Marquez serviu como pré-texto para criação de um contexto de ficção por meio do qual as diversas situações fossem exploradas. A introdução de pacotes de estímulos dividiu as pessoas em três grupos, no qual cada um deles deveria criar dados fazendo perguntas sobre os objetos contidos em cada pacote – fragmentos do texto original e objetos acondicionados em um continente que contava uma história também. Um primeiro *roleplay* no qual se procedia a um encontro de reconhecimento entre os grupos gerou um momento de conflito e a sequência dos eventos pediu uma investigação através da cadeira da berlinda. Surgiram ainda cenas em *flashback*, *tableau* e improvisações a partir de situações com o objetivo de criar uma forma mais poética para cada grupo. Já em *Circo Negro*, a cada ato, materiais diversos eram selecionados e compunham com outros dispositivos os meios para a experimentação de um princípio. Em alguns desses atos, fragmentos do texto dramático de Veronese vieram a compor essa materialidade juntamente com outros textos – vídeos, músicas, imagens, poemas. Manuseados como pré-textos, contribuíram para a criação de situações de ficção ou para cenas mais estruturadas e deflagraram inquietações e reflexões diferentes.

Em todos os casos criou-se um **território de investigação** no qual não se partia de perguntas ou objetivos fechados *à priori*; foi do contato e do manuseio das materialidades que foram surgindo as perguntas que moveram os processos. Os procedimentos para criação de dados foram mais ou menos lineares, mais ou menos fechados, mas todos partiram de uma lógica empírica e com ênfase no trabalho a partir do **envolvimento com o momento presente**, com a criação de uma outra dimensão temporal. Rigorosa. Para provocá-la, a única coisa que se pedia era o corpo atento a si, ao outro, ao meio. Sensorialidade aberta e conectiva na qual a atenção era a pré-condição.

Outro aspecto que atravessa os três processos é o movimento de **seleção e de composição do material produzido para a criação de uma narrativa coletiva**. Em *Dezcartas*, com as propostas de cenas selecionadas, o movimento posterior foi de aprofundamento das formas, das convenções e a atenção aos detalhes. A narrativa surgiu como um produto do processo de composição, cujo dramaturgismo operou de maneira colaborativa, o que

acarretou também uma pesquisa acerca da sonoplastia e da luz e que fez produzir a forma de um espetáculo. A forma revelava o processo: um amálgama e um batismo. Em *Cem Anos*, apesar de muita investigação das possibilidades cênicas das situações a partir do pré-texto, a narrativa final foi tomando outros caminhos. Foram selecionados exercícios e jogos que mantinham diálogo mais próximo com o processo e oferecidos como proposta de jogo para a outra turma de improvisação. A forma final produzida foi a de uma aula de teatro. No processo de *Circo Negro*, as funções de preparação, de treinamento foram definidas em processo e relacionadas com a exploração de princípios que permitiram uma relação mais dinâmica entre atores e o material de atuação. A ideia de manipulação construída nesta relação com o material era latente em ambas as turmas e, se de um lado se buscou organizar a narrativa a partir de questões que traziam um discurso sobre gênero e misoginia, expressas em jogos que enfatizavam a violência sob e sobre os corpos, de outro, o discurso recaiu sobre a influência das mídias nas condutas e na criação de subjetividades. Isto contribuiu também para gerar duas propostas estéticas diferentes que assumiram uma forma que chamei de documento cênico. *Mil dedos* tinha a forma de um manifesto, evidenciando e questionando mulheres bonecas num movimento performático ao som de Meredith Monk e *Vai ter clichê* trazia uma crítica irônica aos modelos da mídia, um escracho flertando com o grotesco. Eram narrativas que tentavam contar algo do processo e que foram organizadas através da seleção de matérias compositivas. *Mil dedos* misturou exercícios, jogos criados, cenas estruturadas criadas durante os atos, recortes de registros poéticos, um texto autobiográfico de uma das participantes, música e vídeo-projeção num trabalho de dramaturgismo que constituiu uma experiência coletiva. *Vai ter Clichê*, por sua vez, trouxe cenas estruturadas previamente, registros poéticos, música executada em cena, áudio-registro, vídeo-projeção e um trabalho de dramaturgismo que, embora feito sob a aprovação do coletivo, ficou sob a responsabilidade de um dos participantes, por desejo do mesmo.

Os **efeitos** deste tipo de aprendizagem por meio do trabalho coletivo de criação de uma narrativa acontece em diversos níveis relacionados e de maneira global: explora-se a forma teatral a partir da pesquisa; conhece-se a matéria com a qual se trabalha; amplia-se linguagem quando cria conceitos a partir da experimentação dessas materialidades; reconhece-se e aprende-se a falar sobre o próprio processo de criação; problematiza-se o próprio processo de formação; ensaia-se um discurso estético; vivenciam-se aspectos das

relações interpessoais, ao mesmo tempo em que se desafia aspectos da percepção e da representação.

Os processos produziram **testemunhos**. Escritos que implicam o olhar sensível e singular, um movimento de tradução da aventura individual. Alguns mais racionais, outros, na transposição para uma forma sintética, mais poéticos. O processo, como zona de fronteira, permite também o embaralhamento entre agir e ver, entre manifestar-se como indivíduo e como membro do coletivo que se forma. Associar e dissociar para suscitar um pensamento crítico, sobre si e sobre o mundo. “As viagens são os viajantes. O que vemos não é o que vemos, senão o que somos” (PESSOA, 2014, p.470). Intimamente e invariavelmente, os processos coincidem com buscas pessoais e iniciáticas. O que se pode e é capaz de saber sobre si é o que supõe o desconhecido. A viagem não precisa ser uma auto punição, nem uma peregrinação que mortifique. Eis aqui a questão. A viagem não é uma terapia, mas uma poética de si.

Efeitos da deriva

Nesses trajetos, a cada dia me afastando mais da casa, poderia dizer que fui abandonando as certezas e me deixando levar pelo que o processo trazia. Percebo que quanto mais fui me colocando à deriva, sem me agarrar demais a uma rota a ser seguida, frente ao oceano de possibilidades, mais material vi surgir. Todo método reproduz uma rota que encaminha, que dá as margens. Ao produzir ambientes ascéticos e com condições ideais, eliminamos os acidentes que podem vir a ser produtivos. Deixar-se afetar pelo que tira o sujeito do lugar, investir no acidental para descobrir-lhe as possibilidades é uma forma de reposicionamento.

O professor professa. Mesmo que se apoie em sua erudição, em suas coleções de citações e leve adiante um discurso afinado com as questões “correntes”, se este discurso entrar em conflito com seus modos de pensar e seus modos de fazer ele será percebido. A dimensão da sua práxis deve alimentar seu pensamento. Se o professor não for um educador, um criador, não terá em seus processos uma profissão deste ato educativo, criador. Se ele não se deixar afetar pelas marcas, as pessoas envolvidas nos processos também não vivenciarão

este deixar-se afetar. Se o professor se professa aprendiz ele suscita justamente o aprendizado.

Nesse movimento de deriva pude atentar para o fluxo sutil entre a necessidade ou não de minha presença. Quando necessária, ela pedia toda inteireza. Misturar-me com as pessoas nos jogos e nos exercícios, suar junto com elas, tocá-las e me deixar tocar, oferecer meus segredos, deixar que me orientassem em algum momento, tudo serviu para embaralhar os lugares. Estes processos me suscitaram um novo corpo, uma nova forma instável, oscilante.

Como se dá o processo de um trabalho criativo? Em algum momento o processo de criação se encerra? São perguntas que só podem ser respondidas a partir de cada processo. Todo processo de criação é único e se encerra quando o espetáculo (ou exercício) se encerra também. Mas o que podemos observar é que a criação está muito mais ligada ao seu processo e às pessoas inseridas nele do que ao resultado (Jeferson Tinoco, Dezcargas, 2014).

Quando o resultado do processo se dá à apreciação ele abandona sua facticidade e, como um “bloco de sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p.213), passa a se destinar à interpretação, à criação de sentido através da interação entre criador e espectador. Se para o espectador a atividade inicia, para o criador, ainda é preciso, depois da imersão e da emersão do processo, o ensaio de um novo corpo para posterior inserção no mundo. Entre as conhecenças e as parecenças há que se dar tempo, pois o que é produzido não perfaz um fim em si mesmo. Cada resultado possui a potência para dizer outra coisa além dele mesmo. A forma final suporta, revela o que no trajeto foi oferecido, gestado, possibilitado, trabalhado. Ela concentra, sintetiza. Não mostra tudo, fornece pistas. Ainda há um fundo no qual outras intensidades se inscrevem.

É como se a vertigem do despaisamento, da imersão nessa zona de fronteira, nesta liminaridade, pedisse agora um pouco de calma para apaziguar os sentidos. Longe de casa, olha-se para tudo buscando as parecenças. Mistura-se, esquece-se, embriaga-se. Depois do trajeto percorrido, a bússola aponta de novo para casa. Quando se começa a fazer o caminho de volta, o corpo cansado, transbordando de realidade, não é capaz, ainda, de tamanho esforço por elaborar uma nova composição.

Há que se ter um tempo. De escuta e da espera.

Diário de Boris 4/7/2016 (Improvisação)

(Grãen)
 Trabalho, Dor do por fazer, Copos contidos
 Vidúne, Graças, delicadeza, água, muitos dedos.
 Imitação não desarta a criatividade,
 Como uma libélula, a criação para ser os
 corpos contidos no papel labiríntico de forma
 pública, a dor de criar é compartilhada quando
 corpos envolvidos em manifestações distintas se
 derramam sobre as línguas alheias, com o intuito
 de compor em conjunto.

* Quem é Davi? * Generidade
 * Corpo inteiro no fazer.

Como tartarugas, pesadas, impáris, con-
 língas e serenas, os corpos se debriçam
 sobre a dor lancinante da criação
 as mãos, de infinitos dedos, pinçam,
 calam, apertam, arrastam. Elas estão vivas
 as mãos, que, como as da parteira, trazem
 a luz da vida e dos mil olhos alheios
 o produto de uma breve, gentil e efêmera
 gestação. A cada instante, cria-se uma
 nova dor, pelo nargor leveiro e fluido
 de uma nova ideia. Linda mais dor se
 instala nas almas inquietas dos criadores
 quando, por um comando vindo do
 além de seus planos, as mãos apagam,
 desfazem, destroem, e se inicia um novo fluxo
 de dores e crias que não tardarão a morrer.

Retorno sobre águas turvas

A casa é o norte. É para lá que aponta a bússola. É na casa que a gente se refugia e que, entre um trajeto e outro, estabelece uma determinação momentânea. Para conter as forças do caos que irrompem e que nos atravessaram, esboçamos através de um gesto, de uma canção, um pequeno centro estável e seguro. Se marca um ponto e depois se traça um limite. Dentro dos traçados deste limite, vai se criando um espaço no qual variadas matérias contribuem para organizar um território pessoal e continuar mantendo o caos afastado, para fora do traçado. Neste movimento é que se angaria forças para sair novamente e erigir uma obra, um templo, uma cidade. Por meio destas mesmas forças internas em ação no espaço, o traçado se abre e permite que sejam feitas outras incursões, novas improvisações. Num misto de experimentação e prudência, há o lançar-se novamente em uma linha de errância a partir da qual se volta (ou não) para o território. E assim sucessivamente.

A terra, o mundo, o real, não são espaços habitáveis de pronto. Por isso há a saída da casa para ver, experimentar e dar nomes, dar ideias às matérias do mundo. Criar territórios como se cria um ninho, ou um forte. Trazendo matérias para compor com outras matérias que já estão ali, dando outros e novos sentidos para dentro da casa. O “ritornelo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.123) é isso que se repete como um refrão. É um movimento, um traçado, eterno retorno nietzschiano. Territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Liga-se tanto à questão da livre entrada e saída, da anulação dos limites do território em si, quanto à questão da desterritorialização a partir da quebra de um vínculo e, conseqüentemente, da perda de controle. Ou volto para o meu território, aquele que eu conheço, ou me desterritorializo, parto, saio do meu território. O ritornelo evidencia um motivo e este motivo não é apenas uma motivação para agir. Permite a coexistência destes três dinamismos: direcional (um ponto no caos, um canto no escuro); dimensional (um traçado, um altar); fuga (a linha de errância). Ao mesmo tempo em que se procura alcançar ou reiterar um território, se vai expelindo-o num movimento infinito, circular: a terra natal para sempre perdida.

“O grande ritornelo ergue-se à medida que nos afastamos de casa, mesmo que seja para ali voltar, uma vez que ninguém nos reconhecerá mais quando voltarmos” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p.246). Toda viagem atua nas pessoas por um efeito de estranhamento. Ela

é uma descoberta tanto do mundo quanto de si próprio. Toda compreensão é um retorno. O outro, ali, é um rodeio para esta reconstrução do si mesmo. A diferença como um meio de fortalecer a identidade. O retorno para casa é sempre diferença, pois nunca se retorna ao mesmo. Na sabedoria heraclitiana, não se pode pisar duas vezes o mesmo rio. Nem somos os mesmos, nem o rio é o mesmo. Não importa onde esteja a casa, onde se coloca a casa, onde se faz a casa. Nessa reiterada busca por território, são possíveis “[...] duas formas de distanciamento de si [...]” (ZOURABICHVILI, 2004, p.51). Um dilaceramento do si no qual o sujeito retorna como um estrangeiro para um território perdido ou uma extirpação do si na qual só é possível regressar como estrangeiro, desconhecido ou imperceptível.

Enquanto se está fora do próprio território, todo acaso é bem-vindo. A experimentação libera das finalidades. Ao refazer o retorno sobre o traçado faço o retorno ao meu território. E se a partida era abraçada pelo desconhecido, a volta ganha sentido no acontecido. “[...] regresso como de um sono cheio de sonhos – numa confusão tórpida, com as sensações coladas umas às outras, bêbado do que vi” (PESSOA, 2014, p.468). Aqui, obviamente, ainda tudo é embriaguez e abundância. Tudo se aproxima de um caos de vivências. “Depois da maravilha do acontecimento, depois da festa do real, o retorno turva as águas e exige uma decantação” (ONFRAY, 2015, p.90).

Uma síntese se prepara.

Produção de paisagens

Para juntar as memórias volto novamente o olhar para o mar. Retomo cada barca que levou, que transportou. Vejo-as como um refúgio efêmero, um abrigo ocasional. Aos poucos percebo cada pessoa a se deslocar de alguma forma e, neste deslocamento, sempre um lugar (incerto ou não) a chegar: um porto, uma terra, outra barca. Os territórios sendo produzidos indefinidamente, seja na terra deixada para trás, seja na barca, seja no próximo porto ou no retorno para a terra perdida. Cada pessoa mais ou menos consciente dos agenciamentos que auxiliam na produção de si mesma.

Tanto a terra quanto a casa, cosmos e microcosmos, são espaços resultantes desses agenciamentos. Cada uma delas comporta sistemas de objetos fixos, determinados e também de ações. São espaços resultantes do material acumulado das próprias ações através do tempo e também das ações atuais em suas dinâmicas e funcionalidades. O espaço transforma-se. E é a partir do espaço que se produzem territórios: produtos de embate, de contradições. Fixos e fluxos conectados. Território é poder. Sua conquista se dá por apropriação. Começo a entender a paisagem como um processo de produção, para compreender a partir de qual lugar há a apropriação de um território. A paisagem requisita o olhar, o posicionar-se para ver através de uma tonalidade afetiva. Ao se posicionar, tem-se o entendimento de que é sim possível habitar a terra, mas que é preciso encontrar uma maneira de fazê-lo “a partir de aqui” e “por enquanto”.

Swianne,

Desculpe a demora em te escrever. A lacuna que separa o término do processo (porque ele termina, mas não acaba), as apresentações e o tempo para enviar as considerações pessoais para cada um de vocês me obrigaram a rever tudo o que eu já havia escrito logo após o término do semestre (sim, ele reverbera ainda). Em parte isto é bom, pois percebo meu olhar se transformando pelo próprio movimento da escrita, ao rememorar e ressignificar os modos através dos quais eu fui construindo meu entendimento do todo. Então venho te falar um pouco sobre como se deu a avaliação, tentar expor os critérios/objetivos mais explicitamente, e depois dialogar com as impressões mais subjetivas, com as leituras dos teus movimentos durante este processo.

Quando afirmo que o processo não acaba é porque percebo que existem alguns aspectos da avaliação que são diagnósticos (são imediatos ao acontecimento), outros pertencem a uma esfera formativa (processuais) e outros ainda têm uma característica somativa (que demonstra a complexidade do entendimento da experiência e que não são imediatos, pois se inscrevem no tempo de rememoração e meditação e que somente assim se tornam experiência). Quando propus as formas de avaliação, pensei em meios para entender como se dá o trabalho das inteligências tanto individuais quanto coletivas. A ideia era ler e compreender, na medida do possível, como foi o processo de aprendizagem a partir do que foi proposto no programa no início do semestre. Como acredito que não há como julgar objetivamente, vou procedendo por aproximações, pelas pistas que me dão sobre como percorreram o caminho; pela forma como escolhem contar o que viram, como viram e o que significaram. Portanto sugeri três maneiras.

Através do registro poético individual tentei me aproximar da capacidade de síntese que a arte nos exige; me aproximar do olhar sensível e da criatividade de cada um. Percebi os atravessamentos, as habilidades, o trabalho de seleção de materiais, de escolha de uma forma artística. O diário de bordo, como documento, me permitiu de alguma forma acessar o processo de criação de pensamento a partir da escrita. O que foram capazes de perceber, de significar, de relacionar, de comparar, de analisar, de avaliar, de projetar e de transpor. É um exercício rico de elaboração de ideias que pode e deve ser mantido por toda a formação. O desempenho durante os encontros me contou sobre compreensão do fazer teatral (este que só se dá na prática, que vai se inscrevendo na carne mesmo). As noções de disponibilidade, a escuta, a abertura e a generosidade para com o outro, o desnudamento, o rigor da experimentação, a atenção aos detalhes, de exploração de novas possibilidades inéditas, o desenvolvimento gradual da expressão do corpo, a aquisição e desenvolvimento da linguagem teatral, tudo isso me foi contado durante o processo de experimentação e de criação e também esteve refletido na apresentação do produto final.

Tu, particularmente, me fizestes ativar leituras adormecidas com teu relato no diário. No início dele trazes um trabalho de reflexão acerca dos princípios a partir daquilo que vivenciastes na prática. Ao trazer as citações, as referências, afirmas a tua capacidade de fazer boas conexões entre ideias e sensações experimentadas. É a partir disto que criamos. Criamos pensamento, criamos conceitos, criamos arte. E no teu desempenho eu percebi exatamente isto: tu és capaz de aprender a partir do fazer, da prática do jogo, ao se relacionar com os materiais de atuação, com o outro, com o mundo e com as leituras. Aprendes a partir da carne, do real. E é este aprendizado que se torna experiência: somente é possível pra quem inventa uma inocência, pra quem vem desarmado, pra quem se abre e se joga de cabeça no movimento da criação, da criação de si mesmo.

A escolha de fazer o registro poético na forma de texto é um lugar seguro. A escrita é onde nos experimentamos, onde nos encontramos com nossas memórias, nossas imagens primordiais, nosso olhar para o mundo. Escrever é ir de encontro a si mesmo. Observar as recorrências, as correlações, as incertezas, os desvios, o movimento do pensamento. O registro poético é para ser uma síntese: ele é criação artística. O diário também nos conta e serve pra registrar o que nos afeta, o que nos atravessa e que pode servir de trampolim para reflexões posteriores – que se tornam experiência. Ele parte da experiência criativa (pautada na experimentação e que se definiria pela própria vivência) para depois, ao ser retomado e rememorado, a friccionar-se com outros processos e outras leituras torne-se experiência (aquela da experiência significada). Sempre é possível adentrar num outro nível de reflexão a partir de um mesmo processo, partindo do lugar no qual voltas a te posicionar (com toda a bagagem que vais acumulando no caminho ou com a bagagem leve de quem viaja leve e apenas tentando captar as intensidades). O interessante é pensar no que ele te desafia e usá-lo como trampolim para explorar questões diversas: metodológica, pedagógica, ética, estética, política, filosófica etc., e problematizar isto em tua formação.

Estivestes presente aos/nos encontros, acompanhando, discutindo e propondo sempre que possível; pela tua entrega, disponibilidade e pela generosidade; pelo olhar crítico a cada movimento de criação; por não deixar de se experimentar e por ter um olhar fresco. Estas posturas me contam do entendimento que existe em ti sobre o rigor do fazer teatral. Sobre tua capacidade de deslizar neste terreno arenoso e também prazeroso da busca de si e do outro, do humano. Obrigada pela troca, por este frescor e sorriso de menina e pela coragem desta mulher bela e forte! (Email pessoal enviado para Swianne Farias, Circo Negro, em 28 de setembro de 2016.)

“O expressivo é primeiro em relação ao possessivo, as qualidades expressivas ou matérias de expressão são forçosamente apropriativas, e constituem um ter mais profundo que o ser” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.129). Para dar conta de experiências pessoais os sujeitos tendem a pôr em movimento as matérias de expressão. A escrita auxilia neste sentido. Ao friccionar as palavras com as coisas, se é capaz de produzir calor e energia. Criar ritmo. É selecionando e maquinando textos com outros textos, com outras produções, que se adquire mais material para agenciar e uma língua vai sempre se renovando para poder dizer o que se viu. Cria-se assim tímidos territórios para habitar e para fornecer uma localização no espaço. Ao organizar as matérias de expressão para afastar o caos, o próprio movimento da escrita vai engendrando o pensamento. Tendo dado forma ao pensamento, tendo criado um mapa, é possível se localizar. Perceber de onde se olhava.

Existe uma abertura na forma pela qual se propõe a avaliação que torna possível a cada um retomar o trajeto a partir da marca que lhe seja mais apta a criar ritmo. É como, em meio do caos, determinar um ponto e a partir deste ponto agenciar o território. Até fazer soar um canto. Um canto que é entender como se compõe e efetiva este recorrente trabalho sobre si. A cada trajeto esboçam-se novos ensaios que são novos retornos sobre si, nos quais trazem-se novas matérias a agenciar. Eis uma ideia de formação. Ser capaz de se conduzir e de gerar poiésis por meio da experiência. E vale lembrar que experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece.

O encontro que se dá por meio do teatro, por meio de seu fazer, é comum às pessoas que o partilham como acontecimento. Mas como experiência é singular, cada um é capaz de dizer o seu mundo. Enquanto se aprende a mover-se dentro da língua própria a isto que é o teatro, a pergunta que se faz é: o que se viu foi o que se sonhou? E daí para depois o próprio movimento do pensamento vai fazendo outros agenciamentos, novas fugas e outras perguntas surgem: o que se aprendeu por efeito do movimento? O que se medita sobre?

Confesso que quando entrei nessa faculdade tive muitos receios. Receio de não dar conta, de achar que os anos parados e longe das salas de teatro me deixassem mais tímido ou despreparado para me jogar em exercícios e propostas. Confesso também que o maior medo era a turma. Pensei: 24 anos, nova faculdade, lidar com pessoas deslumbradas e muitas outras perdidas e desinteressadas. Confesso que ainda mantive essa postura arrogante durante um tempo. Mas eu descobri e ainda descobro todos os dias o quanto somos (e talvez sempre seremos) meninos de 17 anos descobrindo o mundo. Percebo isso ao aprender uma coisa nova com vocês, ao crescer como pessoa, ao enfrentar problemas juntos. Acho que esse é o espaço mais diversificado que já entrei na minha vida. Como disse numa aula da Tharyn, somos totalmente diferentes, de lugares diferentes, pensamentos distintos, ideias e referências que se chocam. E isso talvez seja a nossa riqueza, o nosso saldo positivo. A possibilidade de aprender e ensinar. (Daniel Bandeira, Dezcarregas, 2014.)

Refletindo um pouco sobre a pesquisa do meu artigo e todos os textos lidos, além da experiência na disciplina, vi um Pedro realmente sem tanta liberdade e, dentro dos padrões, buscando por aprovação e pelos comentários favoráveis de uma autoridade estabelecida na figura da Tharyn. Senti dificuldade com o jeito quieto e silencioso da professora. Acredito que no início, esses motivos diminuíram minha energia, como se algo não estivesse certo. Mas todo o caminhar do processo e o encontro com os textos e teorias, abriram meus olhos para o que realmente acontecia ali. Não sei se já estou preparado para abandonar essa busca pelo olhar do outro que me aprova, que parece me amar, mas na minha cabeça a ideia de que essa aprovação não é necessária já está se fixando. Fugir desse contexto maniqueísta de bom ou ruim e encontrar na graduação em um curso de arte como um start para me libertar, aumentar minha energia e refletir isso não apenas nos meus trabalhos, mas também na minha vida (Pedro Dória, Cem Anos, 2015).

Participar desse processo foi uma forma de eu esvaziar uma bagagem que eu acreditava ter, ou melhor, ver outras formas de Improvisar, quebrar paradigmas, experimentar essas várias possibilidades de um corpo que tem extensões, que vão desde o meu próprio eu ao eu do outro, um corpo que é visceral, malicioso, solidário, amado, recusado [...]. Na minha percepção Improvisar se resumia a um código, a uma determinada situação, onde dava-se um tema (de preferência "engraçado") e você o desenvolvia com seu parceiro de cena ou grupo e o fato de eu não conseguir arrancar risos na plateia, acabava me frustrando e me trazendo aquela perguntinha: Será que esse é o meu lugar? Foi aí que comecei a perceber que quando se improvisa, não precisamos ser necessariamente "engraçados", pois o Teatro possui seus vários lados. Vim de uma perspectiva de teatro muito superficial, grotesca, alienada, onde a preocupação era só de agradar a quem assistia, mas aí passei a me perguntar: e as questões políticas, sociais? Então estabeleci que para Improvisar, muito mais que "Espontaneidade", é preciso também "Confiar", confiar no outro e principalmente em si mesmo, improvisar é rir, chorar, estar pronto, questionar, propor, conversar e principalmente sentir, proteger. (Vitória Almeida, Circo Negro, 2016).

No corpo-coro fui corifeu distante. Separada da multidão por forças outras, usando figurinos e adereços que se tornaram meus com o passar dos dias. Do corpo fui réu. Fui refém. Fui estrada. No corpo-coro quis lançar-me, como quem se joga em uma rede macia. Quis ser corpo. Na paciência do tempo não peguei carona. Fiquei pra trás. Acorrentada. Jogada num rio de copos meio cheios ou vazios, nos quais me afogaria lentamente. Quando dei por mim, descobri uma leveza que não sabia ser possível. Ela estava nas pessoas ao meu redor. Na palavra amiga após um dia difícil. No abraço de uma colega. Nos diversos braços disponíveis a me içar escadas acima. Na pergunta preocupada de uma professora. No texto comovente de um amigo. Naqueles que se reuniram numa festa ao meu redor e dançaram sentados comigo. Na mão estendida a dizer que não me preocupasse. Descobri nessa estrada uma nova série de limitações e frustrações, mas encontrei muito amor e muita força. Se cada encontro é uma ferida, hoje penso que somos todos cura (Jeísa Fontenelle, Circo Negro, 2016).

O saber deriva da experiência. Ela apresenta um caráter existencial. Não está fora de quem a vive. É particular, contingente, pessoal. O exercício de dizer a experiência possibilita criar uma ética (um conduzir-se) e uma estética (um estilo de dizer). É isto que me trazem estes quatro testemunhos. Daniel, Pedro, Vitória e Jeísa falam de autopercepção, de transformação, de possibilidade de recriação de si. Vitória e Jeísa compartilharam os mesmos acontecimentos, o mesmo processo, mas seu olhar sobre a experiência é diverso.

Aliás, todos são muito diversos. Seja criando um pensamento sobre como se verificou a existência da própria diversidade e da diferença, das singularidades que compõem e fortalecem o todo. Seja sobre os jogos da vaidade que não deixam as pessoas livres para criar e que impõem sobre elas a necessidade de aprovação. Seja sobre rever posicionamentos a partir de perguntas que provocam mudanças de direção ou sobre compreender-se como

corpo em sua potência de gerar e sofrer afetos. Cada um parte de sua marca e é capaz de relatar o que viu, o que sentiu e aprendeu durante o processo. Trata-se de um agenciamento que vai acumulando as forças criativas até expandir-se a partir de uma outra linha de fuga e assim por diante. Perceber, como diria Rolnik (2014, p.40), que falar por afetos vai gerando mais afeto. Isto é canto, isto gera brilho.

Quando alguém me fala sobre o processo, a partir de seu processo, sobre o que viu e o que fez disso, sobre o que é capaz de fazer com o que fazem de si, a conversa começa a acontecer. Não se trata de escrever, relatar um processo e entregar como uma tarefa a ser cumprida. É uma exposição, doação, uma tentativa de chegar ao outro enquanto se organiza o pensamento. Um pensamento, como inspira Rancière (2013), que se comunica com outro, que não diz a verdade, mas que carece de veracidade. Que não pode ser falso ao ponto de dizer que viu algo, se esteve de olhos fechados. “A vontade adivinha a vontade” (RANCIÈRE, 2013, p.93).

Percebe-se o trabalho feito nessas combinações que cada um elabora para alcançar o outro pensamento: da palavra-ponto para a frase-território, que em meio às suas forças organizativas se desterritorializa e sai em busca do outro, da escuta do outro. Depois retorna sobre si como novo pensamento, pensamento diferente. Por isso é fundamental dar um retorno ao que se fala, falando também sobre o que é suscitado ao ouvir o outro. Assim se entra numa conversa. Se bordeja. Se flui na triqueta. A intimidade acontece quando se fala com os outros e não aos outros; quando o afeto coletivo da conversação leva cada um dos interlocutores mais além de si mesmos, mais além do que já se sabe e daquilo que já se pensa. Uma conversa que procura manter as diferenças, as dúvidas, as inquietações e que não tenta convencer o outro, mas elaborar de maneira cada vez mais rigorosa o próprio pensamento.

Avaliar um processo é uma tarefa contínua e que permanece latente por muito tempo. Como escrevi no email para Swianne, penso a avaliação sob seus aspectos diagnósticos, formativos e somativos. Nem todas estas palavras são boas, mas ajudam a perceber os movimentos. A avaliação não está em mim, no meu olhar, mas no olhar daquele que padece a experiência. Existe este olhar que é imediato ao acontecimento, durante o fazer em si e que vai sendo convidado a se perceber, a se escutar, a se desnudar, a não falsear. Por outro lado, há um olhar sobre o processo como um todo, que se apresenta dentro dessa esfera formativa – o que eu fiz com o que fizeram de mim? O que eu vi neste percurso? E há um olhar que

somente o tempo apura e faz focar. Este me é intocável, impenetrável, pois se inscreve no ideal do eu de cada um, em seus aspectos simbólicos.

A única coisa que posso fazer por ele é dizer: torna-te o que és! Cria-te a ti mesmo. Por meio da avaliação se responde a um aspecto instituído pela molaridade que é a de conceder notas, dar os vistos, dar passagem à outros portos, outras terras. Além de uma nota que atribua um valor ao trajeto teórico e ao percurso poético de cada pessoa ao final do processo, as pessoas desejam saber como foi percebido o seu deslocamento. E esperam que o professor, ou a professora, fale, que comente seus desempenhos. É um movimento tão natural de reconhecer uma autoridade fora de si capaz de esboçar em palavras, a partir de sua experiência, o que viu no outro. Mas é um reflexo de vaidade também, de ambas as partes. Tanto de se reconhecer na fala do outro que eu admiro, ou que eu respeito, ou que eu autorizo; como do poder de apontar erros, defeitos, aspectos a melhorar, caminhos a serem seguidos, que podem até tender para uma vertente um pouco sádica e manipuladora da posição na qual se lida com o poder.

É bastante curioso reler o trecho de Pedro Dória no qual ele comenta meus silêncios, em oposição ao desejo de comentários favoráveis. Algo Pedro aprendeu. Aprendeu por efeito. Pedro se experimentou improvisando. Eu não precisei dizer a Pedro como ele deveria improvisar, apenas ofereci dispositivos para que ele pudesse experimentar e criar. Hoje ele se experimenta como docente em formação no PIBID e continuo não dizendo a Pedro como ele deve fazer isto. As pessoas partem de lugares diferentes e têm seus ritmos diversos. Bagagens distintas. Uns se demoram por mais tempo nas fronteiras, se deixam atravessar, enquanto outros passam apressadamente. Cada qual a seu tempo.

Posições e deslocamentos

Sempre viajamos sozinhos.

O estrangeiro, o outro, nos dá a dimensão do que não somos afirmando o que somos. Foi interessante observar as possíveis formas de se posicionar no processo. Embora já se experimentasse a relação entre fazer e ver o que está sendo feito nos processos de *Dezcargas*

e *Cem anos*, através dos jogos nos quais era estabelecida uma divisão entre jogadores e observadores, foi em *Circo Negro* que a possibilidade de colocar-se individualmente como responsável pelo registro poético de um encontro evidenciou um lugar de testemunho, de reconhecimento a partir do outro. Não um lugar de crítica, de comparação, de valoração, mas um lugar de acompanhar o que é feito a partir de sua própria perspectiva e depois dar forma àquilo que viu e que em decorrência disto, sentiu e deu sentido. Não é sobre o que se passa com este outro, mas sobre o que se passa comigo nessa experiência. A escrita se torna testemunho de si e do mundo.

E se a viagem é um encontro consigo mesmo, acaba-se por descobrir aquilo que de certa forma já se possuía. “O vazio do viajante gera a vacuidade da viagem; sua riqueza produz a excelência dela” (ONFRAY, 2009, p. 26). Parte-se de um lugar e acredita-se ter, com base nesse lugar, ligações, pertencimento. Mas para que esse lugar e essas ligações sejam percebidas como são, é preciso que sejam, real ou fantasiosamente, negados, superados, transgredidos. “Tudo é vivido em tensão, na incompletude permanente” (MAFFESOLI, 2001, p. 79). O outro me dá a medida do que sou. Além disso, o que impede a expansão de uma força é sempre outra força. Tudo se resume, nesses traçados, a um trabalho sem fim da pessoa sobre si mesma. Um trabalho que reflete uma crueldade ativa de quem determina os próprios valores e que produz suas identificações. Quando estas identificações são tomadas de afetos, a ideia de si é abalada, seja no registro imaginário (do eu ideal) ou no simbólico (do ideal do eu que se tem). Ao chegar à nova terra, “[...] o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos” (CALVINO, 1990a, p.22). Às vezes os afetos podem ser libertários ou desorientadores. Existem algumas lógicas mais afirmativas do que outras, de reconhecimento de si e de sua singularidade. Nestas lógicas, o sentido de distinção existe e trabalha diretamente na modulação da intersubjetividade. Não é preciso obedecer, nem pensar nas utilidades, nem olhar as práticas com desconfiança, tampouco adular. Basta se governar.

O *savoir faire* e o ranço das práticas de outro curso de graduação, a experiência dos cursos de formação em teatro, o fato de atuar em grupos, as virtudes e os vícios do ensino médio, os programas de curso do ano anterior etc., são lugares dos quais estudantes e professores partem, conscientemente ou não. Em meio aos percursos teóricos e aos trajetos

poéticos, nem sempre é possível reconhecer as posições e os deslocamentos que são assumidos por cada pessoa. Ao empreender uma viagem, alguns deslocamentos são caracterizados por sua dimensão ou não de escolha. Geralmente busca-se ampliar horizontes, efetivar conquistas ou mesmo romper apegos a estilos de vida sedimentados, mas existem também movimentos nos quais, por conta de suas versões forçadas, a dimensão da terra perdida e a dificuldade de se localizar, de encontrar um lugar no mundo, tomam uma proporção maior e podem promover efeitos de desterritorialização. O fato de ser acolhido ou não pelo destino é algo fundamental. Um ambiente afetivo, aberto, que permita a condução de si, possibilita a ação. Já quando se sentem pressionadas, desenraizadas, sem potência, as pessoas deixam de agir e passam a reagir. Ao mesmo tempo em que é preciso valorizar o que cada um traz, pois o lugar de onde se parte permite estabelecer os laços com as outras pessoas, é preciso saber esquecer-se. Ter para si a medida certa, a abertura justa para esse outro. Os encontros, desencontros, confrontos e misturas por si mesmos enfatizam a convergência e a convivência de diferentes práticas e podem tanto fazer surgir hibridações, quanto podem desvelar processos de disputas ideológicas, políticas e culturais e, conseqüentemente, suas formas de visibilidade.

Como professora, tentar se colocar em um lugar transitório nem sempre é confortável, mas pode ser privilegiado, pois permite ver e incitar os outros a verem que é através e por meio de cada um que os processos se desenrolam. “Não se trata, pois, de tomar sua figura como exemplo ou modelo, mas de entendê-la como desestabilizadora de certezas e provocadora de novas percepções” (LOURO, 2008, p.24). Nem que seja perceber que todos, na mesma barca, assumem uma posição e que se deslocam de maneiras diferentes. E que estes deslocamentos devem ser respeitados.

Louro (2008), em diálogo com Braidotti (2002), traz estas posições do migrante, do exilado e do nômade, que utilizo aqui para pensar os deslocamentos: um deslocamento migrante geralmente vem do desejo ou da necessidade de partir por algum motivo que impossibilita de permanecer na terra em que se está. É um deslocamento que sonha. Para isto, este tipo de deslocamento estabelece e obedece a um itinerário: parte de seu território, recorrendo aos seus valores de origem e tenta mantê-los ao mesmo tempo em que vai se adaptando ao lugar de escolha e acolhida. Migrar de um curso a outro é um exemplo, é escolher uma nova terra, terra que encerra sonhos. Como produção de si, o perigo do

deslocamento migrante é que, neste movimento, quando a pessoa não reconhece sua autonomia e quando não joga com alguma parte que pode perder de si, sente-se presa ao passado, ao território anterior. Agarrada a tudo aquilo que a constitui, sem abrir-se para a possibilidade do novo, seu presente acaba por se tornar penoso e o futuro, uma indefinição. Alguns desistem e abandonam a barca, voltam para o lugar de onde partiram ou correm em busca de uma nova terra que seja mais condizente com a possibilidade de satisfazer seus desejos naquele momento. Ou talvez porque a terra que viu com os próprios olhos não correspondia àquela com a qual sonhava.

Um deslocamento decorrente de um exílio provoca a separação radical do lugar de origem e não permite mais o retorno. A pessoa refugia-se em outro território a partir de uma situação forçada ou ainda a partir de uma condição auto imposta. É a expulsão do paraíso. É o que muitas vezes se dá com a juventude que vem do ensino médio, que faz um ponto para tentar se fixar em meio à vertigem da descoberta da nova terra; que ao organizar um território para si, dá-se conta de que não pode retornar ao território do qual partiu, que não pode se utilizar dos mesmos meios, dos procedimentos regrados do outro território, pois precisa criar nova língua. Quando fica presa ao novo território que vai tentando esboçar, empenhada em acumular matérias e mais matérias, em buscar técnicas e mais técnicas como se fossem as chaves certas, para somente depois afastar o caos, a pessoa exilada dilacera o si. Ela não se permite construir seu próprio território através dos agenciamentos que lhe são possíveis naquele momento. Mas quando se empenha em criar território e partir, num movimento de busca por outro, pode vir a tornar-se nômade.

O deslocamento nômade é característico de quem nunca teve uma terra própria, ou de quem faz sua a última terra na qual esteve. É um deslocamento errante por excelência. Ao mesmo tempo em que não quer partir, o nômade precisa partir (e nisto pode tender a Tântatos ou a Eros, pode enfatizar uma pulsão de morte ou de vida), uma partida suscitada pela falta ou pelo excesso: “não foi bom o bastante” ou “aqui já deu o que tinha que dar”. Entre agenciamentos, o nômade não se fixa nunca. É poder criador. O desejo criador de mundos. Afirmativo, o nômade é Hermes ligando e se desligando, sempre em movimento. Enquanto a pessoa exilada e a migrante lidam com certa fixidez, a nômade está sempre no meio, no caminho, em passagem e transição. Sabe que atrás de uma máscara há sempre outra máscara.

É possível incluir nessas três posições que traz Louro (2008) um outro tipo de deslocamento, que é o da pessoa que se assume como turista, aquela que faz um *tour*, que sai do seu território com a perspectiva de retornar à ele e quando retorna, geralmente por não se deixar afetar, encontra o lugar de origem como partiu. Esta pessoa parte mais para comparar do que para ver. Quer seguir um roteiro que a leve pela mão aos paraísos prometidos. Ela sempre tem um modelo a ser perseguido, ou melhor, a ser consumido.

Entre método e modelo

Um viajante separa. Depois do tempo da espera, que deve acalmar o turbilhão de sensações da viagem, há o reencontro com a casa abandonada. Aqui, as lembranças já substituem o que eram as expectativas. Daquilo que passou, o que se distingue?

Ao reencontrar a casa abandonada percebo que, nos dois primeiros processos, o drama contribuiu para disparar a pesquisa de maneiras diferentes. Em *Dezcargas*, o enfoque inicial do trabalho com o drama estava na investigação deste como método em si, como um terceiro viés de experimentação da improvisação pelo grupo de estudantes. No contato com o método durante a experimentação, o grupo se permitiu jogar criando possibilidades dentro de um **contexto de ficção**. Operando no “como se”, entrando numa situação imaginária e respondendo a ela, dois aspectos da tensão entre imitação e identificação foram revelados: pode-se tanto ser resguardado pela ficção – realizando ações e assumindo atitudes que não necessariamente estivessem presentes no cotidiano, substituindo sua realidade pela de qualquer identidade de ficção que estivesse representando –, quanto pode-se estar exposto pela situação de ficção. Duas cenas criadas no processo de *Dezcargas*, *Roberto* e *Ser um empreendedor*, foram disparadas por estímulos materiais (escolhidos do pacote de estímulos compostos) que levaram os participantes a trazer suas memórias pessoais. A atualização destas memórias fez com que alguns deles relembassem situações difíceis pelas quais passaram e pelo menos em uma delas a questão afetiva se sobrepôs mais de uma vez ao processo criativo, desnudando inclusive uma situação traumática para uma das pessoas envolvidas.

Fica evidente nesta situação a possibilidade que o jogo dramático tem de fugir ao controle e liberar questões de forte carga emocional. Trata-se de uma característica que geralmente assusta tanto quem joga quanto quem coordena o processo de experimentação. Evitar esse caminho, talvez reafirme a ideia de que seja mais seguro e confortável atuar na zona do jogo de regras, já que este estabelece os limites e tenta impedir que esse tipo de imersão venha a acontecer. No entanto, sempre se perde quando se evita que o envolvimento emocional surja, pois ele desempenha um papel crucial na aprendizagem e, conseqüentemente, na educação e na formação. Além disso, experiências emocionalmente positivas ou negativas são mais prováveis de serem lembradas do que experiências neutras. De toda forma, naquele momento, nada foi imposto. A decisão de continuar insistindo na cena veio de quem nela participava. Não pude deixar de realizar uma intervenção quando esse desdobramento ocorreu ao compreender a necessidade de sugerir que os participantes tomassem o lugar do outro, mudando a perspectiva na qual quem vivencia a experimentação no drama se coloca. Ao invés de se identificar diretamente com o papel assumido, de reviver uma situação de risco ou dano, que tenderia para uma forma de psicodrama (individualmente) ou sociodrama (coletivamente), a mudança de perspectiva cria um deslocamento que possibilita ver e agir a partir de outras condições de produção de relações.

Pelo fato desse viés da improvisação ter aproximado memória e experiência na criação de algumas das cenas no bloco de preparação, posteriormente, ao se observar que estas cenas trabalhadas como um “treinamento” acabaram revelando uma ressonância com as histórias pessoais que foram trazidas, elas foram selecionadas para compor a narrativa final do processo.

Em *Cem anos*, o drama chega diretamente como recurso para enfatizar o potencial de imersão no contexto de ficção criado, a fim de desencadear uma outra narrativa a partir da narrativa original. Aqui, o drama foi manuseado como meio para, como um modo. Isto é, ele já contribuiu diretamente como modelo pedagógico teatral, no que diz respeito à experimentação cênica e à elaboração das formas. Nesse processo, a escolha do texto esteve ligada à criação de um contexto de ficção que ultrapassasse o cotidiano e o argumento geral de *Cem anos de solidão* foi trazido como pré-texto. O conjunto das personagens foi adaptado às motivações e condições específicas do grupo, de forma a servirem para introduzir o contexto conjuntamente com outros elementos como ambientação e os estímulos

compostos. Isto forneceu o ponto de partida para o processo dramático e funcionou como pano de fundo para orientar a seleção e identificação de novas atividades e situações exploradas cenicamente.

De toda forma, em ambos os processos, o que se tem é a verificação do potencial de imersão no contexto de experimentação e na criação por meio do drama. Isto porque a forma dramática é essencialmente preocupada com o **presente**. A forma dramática é situacional e, portanto, atuar no drama é justamente ficar no presente a fim de examiná-lo. Nas pesquisas correntes, o professor, como *dramaturg*, é o responsável por manter os participantes no momento presente, seja como propositor de situações a serem experimentadas ou trabalhando obliquamente para a história. Nos dois casos, ele não precisa pensar no enredo, apenas instigar a exploração das situações a partir de uma perspectiva e costurar as possibilidades de narrativa que vão sendo desenvolvidas pelo *roleplay*. Trata-se de um processo lento de acumulação de sentidos e formas que naturalmente desenvolverá um enredo, uma narrativa.

Dentro desses procedimentos, uma breve análise pode incidir sobre a forma como lança-se mão de enunciados para fazer caminhar a estrutura da narrativa. Ao planejar sua própria **intervenção**, pode fazê-la na forma de um ou mais papéis que ele mesmo performará enquanto estiver inserido no contexto da ficção. O “*teacher in role*”, traduzido como professor personagem, foi criado para funcionar como mediação dentro da ficção e se fundamenta basicamente no fluxo de informações entre professores e participantes durante o processo. Trata-se de “[...] uma mediação através do improviso, na qual o professor entra e sai do papel conforme a necessidade dos objetivos de ensino” (NEELANDS, 1990, p.32). Para o drama processo, compreendido como modelo pedagógico teatral, essa mediação funciona mais no sentido de “[...] administrar a ação, operar a estrutura e funcionar como dramaturgista [...]” (O’NEILL, 1995, p.64), sem a necessidade de atuar no mesmo sentido de um ator. Como é mantido em processo, a escolha de um determinado discurso e de seus enunciados está ligada à função de *dramaturg* e visa construir as relações, ao estabelecer os diálogos em tempo presente com as pessoas participantes. Na busca por tornar mais estética essa aprendizagem através do drama, uma parte da pesquisa em drama no Brasil propõe que “[...] o fato de os professores não precisarem atuar no sentido do ator, não significa que eles não possam atuar como atores, desde que não percam de vista o contexto no qual estão trabalhando” (VIDOR,

2008, p.41). A partir desta hipótese, se tem pesquisado a teatralidade do professor personagem tomando-a como um fenômeno concernente ao espectador, que atribui essa qualidade a uma obra, pessoa ou situação, e que somente ocorre quando em funcionamento. As pesquisas não deixam de considerar, no entanto, que um processo de drama nem sempre prevê uma apresentação pública e que o papel do espectador cabe, neste caso, ao próprio participante, que assume uma dupla função de observador e atuante. É o que O'Neill chamaria de "*self-spectator*" (O'NEILL, 1995, p.77). Ao investigar o potencial para a teatralidade do professor personagem, essas pesquisas trazem como hipótese que a pessoa participante pode ter uma experiência estética ao colocar-se diante do professor em representação, como um espectador diante de um ator. McLaren (1986, *apud* TAYLOR; WARNER, 2006, p.108) aponta os perigos de se ocupar demais com este tipo de performance, que ele chama de "*teacher as entertainer*", na qual o professor possivelmente envolverá as pessoas, mas, ao mesmo tempo, poderá transformar os participantes em uma audiência passiva, isolando-os da ação. É preciso entender que esta ação aqui se define pelo desempenho de seu papel, por agir conforme tal dentro das situações e por interagir com os demais participantes nas situações investigadas.

Em nenhum dos processos que relato, optei por realizar intervenções que se aproximassem do professor personagem, nem mesmo quando o processo de *Cem Anos* apontou para um caráter mais imersivo. No máximo, pode-se dizer, as intervenções adquiriram um caráter de coautoria, na qual tanto estudantes como professora se colocam como artistas. A intenção sempre foi a de instaurar um contexto de ficção para possibilitar os meios para a criação e organização de uma narrativa que partisse das pesquisas criativas do grupo de estudantes. Cada experimentação se dava por meio do manuseio do material disponibilizado e finalizava quando a situação alcançava um desfecho. Um simples sinal (um "OK!" ou um apagar de luzes) trazia os participantes para fora do contexto de ficção, para que se pudesse avaliar conjuntamente o que foi produzido. De experimentação em experimentação, selecionado o material produzido, o grupo de estudantes encaminhava uma forma final por meio de testagens. Aqui mais uma distinção pode ser feita: no drama, geralmente a organização da narrativa se vale de um agenciamento que é de responsabilidade do professor, da professora. Segundo as pesquisas desenvolvidas por Cabral (2007, p.48) no

Brasil, o professor atua como um “*dramaturg*”²³ no drama, “[...] intervindo na cena na medida em que propõe ações, dirige o foco para determinadas opções dos atores, identifica e seleciona aspectos do texto em construção.” Na função de *dramaturg*, são dois os procedimentos principais: um é anterior ao desenvolvimento do processo e consiste numa proposição prévia, que parte da escolha do pré-texto que permitirá a criação de um contexto de ficção e a distribuição de papéis; e o outro ocorre durante o processo em si, quando a professora, ou o professor, toma alguns aspectos desenvolvidos durante as explorações e improvisações e organiza as possibilidades de levar a narrativa adiante. No primeiro procedimento, além de verificar a ressonância do pré-texto com o contexto social dos participantes, a função do professor *dramaturg* seria a de identificar aspectos que permitam subsidiar os episódios e proceder à escolha de **situações** de interação e de envolvimento dos participantes. Para isto, devem selecionar ações que tenham potencial para gerar pensamentos e sentimentos que estejam mais próximos da representação, que ultrapassem a simples abstração e que simbolizem algo que toda as pessoas sejam capazes de compartilhar. As formas de interação dependem diretamente dessa escolha das “ações-chave”, porém dependem também da habilidade e da linguagem utilizada pelos professores para criar o contexto no qual serão trabalhadas as situações e para engajar as pessoas no processo.

Ao chegar neste ponto, convém lembrar que em drama há duas formas de interações linguísticas utilizadas pelo professor: segundo Kao e O’Neill (1998), uma delas é instrucional, fechada, controlada, não negociável, orientada para a professora, ou professor, e com foco na estrutura; e a outra é mais aberta, natural ou espontânea, negociável e orientada para o grupo, com foco na fluência da comunicação. Desta maneira, uma intervenção planejada pelo professor *dramaturg* no primeiro procedimento assume essa linguagem fechada e não negociável, pois sua função é conduzir a estrutura da narrativa ou impor alguma limitação. Como seu discurso é fixo e serve justamente para criar tensão, pensar em uma caracterização mais detalhada torna-se possível desde que o foco permaneça sobre o discurso e sobre a maneira como a personagem se coloca. Já o jogo que ocorre dentro do processo, no qual os cenários vão se transformando e as simulações acontecendo, permite a entrada de alguma

²³ O termo de origem alemã *dramaturg*, que designa o papel do dramaturgista, é utilizado para contrapor ao *dramatiker*, que nomeia aquele que escreve o texto dramático.

personagem improvisada com um discurso mais aberto e, portanto, negociável. A tarefa da professora, ou do professor, também está direcionada a pensar em enunciados que, dentro do contexto de ficção, levem o participante a tomar uma decisão, a encontrar uma barreira para alcançar uma meta, a enfrentar um dilema pessoal, a investigar algum mistério, a expor alguma memória etc.

Cabral (2007) aborda a função do professor personagem sem vinculá-la à ideia de uma representação teatral. Mesmo sem abrir mão de um potencial para a teatralidade que o processo possa desenvolver, seu foco permanece voltado para a **organização** da estrutura desse processo, como *dramaturg*. Minha preocupação com este aspecto metodológico ganhou outra dimensão, a ponto de eu abrir mão desse tipo de intervenção na medida em que, direta ou indiretamente, passei a acreditar que a intervenção de professores em processos de drama ainda se dá de maneira incisiva e garante certo poder diretivo diante das escolhas que, necessariamente, deveriam ser do grupo (incluindo professores como participantes do grupo). Mesmo a proposta de atuar como dramaturgista ainda lhe confere um poder de direcionamento do processo e, portanto, tende a influenciar diretamente a narrativa como produto final. A alternativa estaria na hipótese de apenas proceder à organização de materialidades que disparem processos criativos e que deixem uma margem de autogestão ao processo e uma perspectiva mais autoral por parte dos criadores. Assim, as escolhas referentes a produção de dados, seleção, tratamento e organização/criação da narrativa final passam a não depender do professor, ou professora.

Nesse movimento, comecei a pensar sobre o que fica, sobre o que sobra do método e do modelo. E sobre de que forma pode-se servir deles. Método, palavra que orienta procedimentos: que guia precisamente, sistematicamente, que organiza, que dá ordem. Modelo, palavra que também traz seu vício: um “isto” que empresta sua imagem, seu molde, seu decalque para ser reproduzido, imitado, replicado. Reproduzem-se modelos de aula, modelos de professores, modelos de agir, modelos de ser. Enfim, sempre algo que está além de nós. Uma distância, um “aquilo”. Nunca um “isso”. Se quero falar do isso, do que acontece aqui agora de maneira inaugural, não posso imitar um modelo. Mas posso entender como me utilizar dele. Posso tê-lo como um trampolim, como uma alavanca, questionando-o como estrutura de representação fixa. E os modelos abundam: metodologias, receitas, técnicas, esquemas, desenhos, enfim, instrumentos que podem levar a comparações, imitações,

valorações. Ter à disposição métodos e modelos para as práticas pedagógicas permite questionar quais suas serventias, como podem trabalhar para os interesses formativos e criativos, em cada circunstância específica.

Nesta trajetória traçada até agora, o que de fato vejo como **necessário** sem que seja tão preciso? O que me possibilita relativizar essa ideia de controle?

Princípios básicos.

O que é necessário para fazer teatro? Um encontro. Um encontro de corpos. Corpos que agem. Corpos em relação, em jogo. Fazer teatro é promover encontros. Encontros com materialidades, com textos, com histórias, com o mundo, consigo mesmo, com o público. Tudo o mais parece derivar do encontro. O encontro pede escuta. Ação presente. Sensorialidade aberta. Corpo em conexão com o mundo e com os outros. Meio físico pelo qual se experimenta a materialidade do mundo e os afetos, suas possibilidades, seus desdobramentos. Abertura para o intuitivo. Situações experimentadas. Produção de energia por meio da fricção do corpo com as materialidades, textualidades, afetos etc. Energia produzida nos corpos e entre os corpos, cuja vibração permite acessar estados e fluxos criativos. Fluxos improvisacionais. Necessidade de desnudamento, de mergulho em si mesmo e no trazer à tona a veracidade do que se faz, estabelecendo a medida certa de abertura ao outro, criando círculos éticos. Encontro que produz jogo, ludicidade, o prazer na pesquisa e na experimentação das formas. A criação que permite o descolamento do real em direção à ficção. A capacidade de dizer através de meios expressivos próprios. Autonomia para criar uma nova narrativa.

Ao ensaiar um novo corpo, fui reconhecendo no método e no modelo do drama possíveis maquinações com esses **princípios** que derivam do encontro e que cada vez mais vêm sendo trazidos para a minha aventura. Assim, no terceiro processo, decidi manusear algumas possibilidades do drama como uma mola propulsora para a experimentação. Bordejando princípios como **encontro, escuta, desnudamento, corpo, estados, autonomia e jogo**. Sem chegar com conceitos prontos, fechados, a ideia foi experimentá-los para poder compreendê-los. Experimentando esses princípios nos corpos, abriu-se uma possibilidade de transvalorar essa experiência. E, conseqüentemente, de que ela possa vir a constituir um trajeto formativo no qual o sentido que atribuo a esse tipo de experiência ultrapasse a criação

artística de uma obra: que esses princípios invadam a cena, uma aula, a prática docente, o trabalho sobre si mesmo. No processo de transvaloração, tento desmontar um modelo de professor/a ou professor/a modelo para deixar surgir um/a professor/a que cria e recria seu fazer. A cada processo, a cada encontro que se efetiva, confluem diversas possibilidades de trajetórias. A distância de casa é sempre sentida, é claro. Tanto é sentida que faz clamar pelo que é conhecido, pelo que traz segurança e eficácia e impele a buscar num modelo fixo de aula. Por isso a necessidade de desmontar o “modelo de aula”, o “plano de aula” que se cristaliza e tentar realizar a própria aula como um ato criativo que fosse o produto de uma composição.

Um outro aspecto da transvaloração é o da desterritorialização que invade a esfera da formação. Reverbera no trabalho sobre si, no qual os vínculos anteriores podem ser desfeitos. Do modelo de ser, à poética de si. Territorializar, desterritorializar, reterritorializar. Deixar a terra, abandonar a casa, os modelos fixos. Seguir um deslocamento errante, nômade. Os territórios conhecidos, os métodos e modelos servindo como trampolim, como suportes para a aventura. Ao invés de instrumentos precisos, apenas matérias (como quaisquer outras) a serem manuseadas e experimentadas no encontro com uma nova terra, para produção de territórios. E vale dizer ainda que o fato de alcançar esta outra terra não é garantia de compreendê-la de todo. Talvez nem seja necessário. A compreensão da nova terra não faz sentido quando se investe sistematicamente em apreendê-la vorazmente, pois nada garante a fluidez de um nativo. Há que se pôr a flunar. Mesmo longe de casa, se permanece com a bússola apontada para a terra natal e, para captar algo do novo, é preciso agir sobre a terra percorrida instintivamente, produzindo diferenças.

O (b)order drama

Border é a palavra de língua inglesa que designa **fronteira**, borda. Quando brinco com ela, separando o *(b)*, uma outra palavra surge anexada a este limite que defino. Enquanto *(b)* está à margem, à beira, à borda (*be on edge*); *order* é o que vem ordenar, arranjar, arrumar, organizar. A brincadeira continua a interessar na medida em que já não mais exclui nem a

margem, nem a ordem, pois o jogo quer situar-se no entre: *(b)order* se apresenta como aquela zona de aproximação, de contaminação, na qual se deseja e enseja o contato.

Borda também significa limite, na língua portuguesa. Assim, *(b)order* ainda me leva para três possibilidades relacionadas à sua constituição como território: a borda limita um **espaço**. Um campo de forças no qual as relações ocorrem e que é resultado da práxis coletiva. Estar por dentro da borda é estar à bordo, é participar da criação do espaço pelos modos como, processualmente, se agencia o território. Cada espaço revela uma forma, uma função e uma estrutura singular. A borda também permite um **movimento**. Acerca das posições e deslocamentos em relação à borda, é possível estar sobre a borda, por dentro da borda ou fora da borda. A terceira possibilidade, que realiza o nó, é que entre espaço e movimento pode-se ter uma ideia de **fluxo**. Para adentrar esse espaço, posso abordar (fazer entrar pela força) ou bordejar (tangenciar), permitindo-me calmamente deslizar para dentro. Mais do que forçar a entrada no território, um fazer-se aceitar que permite que esse fluxo envolva três dimensões no movimento de flunar sobre a borda, no circuito unicursal da triqueta no nó borromeano. Para isto, é preciso imaginar a triqueta não como uma figura plana – que suporta apenas um movimento por sobre a borda, mas como uma figura tridimensional, como a superfície de uma corda, sem lados. Amarrando e equiparando princípios, processos e produtos.

Nesta trajetória que narro, enquanto manuseava o drama como método e também como modelo, vi surgir um “terceiro instruído” a partir das experimentações nessa zona de **fronteira**. Um terceiro que começava a se definir tanto pelo caos quanto pela ordem, tanto pela potência de criação quanto pela organização, tanto pela liberdade quanto pela sua porção de diretividade.

Como **espaço**, constituiu-se no contato com outras línguas e passaportes, com o apoio de uma maruja e as relações criadas com outros passageiros, misturando-me, esquecendo-me e principalmente recriando-me. O drama me acompanhou em todos os três processos, instintivamente e de maneiras diferentes, conforme a situação pedagógica me pedia. Nestes processos, alguns aspectos me fizeram **questionar as ambivalências e os lugares fixos**, me fizeram procurar fluir entre as linhas da molaridade e da molecularidade. O primeiro deles foi a criação, de maneira conjunta com as pessoas participantes dos processos, de uma noção de **improvisação** que não deixasse de ser treinamento enquanto se assumisse como criação. Que

produzisse material dramaturgico a ser desenvolvido e que servisse também para potencializar os conteúdos, produzindo identificações. Outro aspecto foi a ênfase na **ação presente**, entre o estar presente e o adquirir presença. Fluir entre escuta e disponibilidade. Do tempo linear do acontecimento ao tempo circular da experiência. Um terceiro aspecto foi o trabalho com os **textos**. Ao utilizar um texto dramático ou não, fazê-lo de maneira indireta, criar um texto outro, utilizar textos de histórias reais. Encenar diálogos que sejam disparados por situações que estejam prefiguradas em quaisquer textos, sejam dramáticos, poéticos, visuais, mas que sirvam como dispositivos para a criação e experimentação, aumentando as possibilidades de buscar uma imagem que seja nova. O quarto aspecto foi a experimentação por meio da **pesquisa**, se orientando de maneira intuitiva, mas ao mesmo tempo seguindo alguns princípios para se organizar: manusear material disponível, fazer perguntas sobre ele, produzir dados a partir de outras formas de manuseio dessas materialidades, selecionar a forma e poder comunicá-la. O quinto aspecto foi a preocupação com as **formas**. Ao buscar dar um tratamento artístico às formas, permitir-se deslocar ante a sua observação para produzir um pensamento sobre elas a partir do exercício de ir adquirindo língua para se dizer o que viu e o que viveu, o que foi sentido e o que fez sentido, culminando na criação de uma **narrativa**. Imersão no fazer, emersão e reinserção.

Como **movimento**, a partir das posições e deslocamentos que fui assumindo e que perpassaram também esses aspectos, verificam-se as particularidades relativas à **intervenção** da professora, ou do professor, como agente que viabiliza a criação e que organiza o processo tentando um equilíbrio como coautor do processo. O sentido de autoridade se desloca para o de autoria quando atua como disparador de um processo aberto, no qual compõe dispositivos para criação sem impor um saber. Sua atenção está voltada para a escuta, para o experimentalismo, para as problematizações acerca das formas de condução e do manuseamento de material e de roteiros, para as questões relacionadas à autonomia criativa das pessoas participantes, para a manutenção da processualidade, para as manifestações e o questionamento das formas de poder, para a viabilização da construção de círculos éticos, para o movimento de retorno sobre ela mesma, ou ele mesmo, que venha a descortinar seu modo de operar. Um investimento na tentativa de auto percepção (mesmo que ainda limitada), desencadeada pela atenção a essas posições que assume em meio às práticas e aos discursos que a/o compõem, a/o constituem no espaço. Percepção do que se professa, do que

se traz para os processos e de como isto chega aos participantes e influencia na formação de cada um deles. Percepção do encontro que se dá entre professores e participantes, no qual ambos afetam e são afetados ao mesmo tempo do acontecimento, a possibilidade de transvaloração da experiência. De criação e recriação de si. A singularidade se expressa exatamente nos lugares limite, nas posições que cada pessoa assume e no desejo de cada pessoa de alargamento ou não das fronteiras.

Como **fluxo**, desvelou minha trajetória pessoal de formação como artista pesquisadora docente – o que fiz/faço com o que foi feito de mim – e descortinou aquilo que seleciono e trago para os modos de organização da forma – seja neste texto, seja num dispositivo para criação em uma aula, seja no exercício da docência ou no agir sobre o mundo de acordo com princípios éticos construídos. São duas metodologias concomitantes: uma espécie de autoetnografia que (é importante deixar claro que a insistência em um relato autobiográfico não se limita apenas à compreensão de um si mesmo) vai em direção ao outro, já que a pesquisa é também exploratória e que pode se constituir como pesquisa ação na medida em que, nos modos de organização da forma, propõe dispositivos para investigação individual e ou coletiva. Novamente enseja-se o contato eu-eu : eu-outro : outro-eu. É por este motivo que as bordas são tridimensionais, pois elas permitem espelhar, a partir de minha trajetória de formação, a formação de outros artistas pesquisadores docentes.

Ao esboçar enfim esse terceiro que surge, propõe-se que o **(b)order drama** possa ser tomado como **território de fluxos, no qual os encontros viabilizam um fazer baseado na experimentação de princípios que, por efeito, produzem um saber que é tanto individual quanto coletivo ao se constituir simultaneamente como experiência de jogo, como bordejamento para formação de professores e como ferramenta de criação poética.**

Entende-se ainda que um território não apresenta uma forma definitiva por ser algo móvel e provisório, que dialeticamente alimenta e se alimenta do espaço, movimento e fluxo criados.

Dizer o novo mundo

Lá da porta de casa, quando terminei de falar sobre a temeridade do viajante, era límpida a ideia de que uma pergunta feita serve para pôr o sujeito em movimento. Mas, qualquer pergunta somente pode ser feita diante de um objeto, de uma materialidade. Em meu caso, não havia uma pergunta específica pois não tinha como delimitar algo tão vago. A única pergunta capaz de me mover diante do incerto e imprevisível era: o que vem agora? Havia apenas a intuição, o chamado. Era preciso primeiro lançar-me ao desconhecido, deixar que as coisas me viessem e na proximidade com as coisas em si: poder manuseá-las, revirá-las, experimentá-las, torcê-las. Deixar que no calor das relações e conexões as perguntas fossem surgindo e me permitissem descobrir coisas novas ou renovar alguns dos velhos princípios já conhecidos. E foi isto que de fato aconteceu. A intuição? Continua latente: de que o saber produzido acaba por se relacionar diretamente com esta ideia de presença, com a escuta, no encontro com o mundo, com as pessoas, com as ideias e, claro, consigo mesmo.

Ao retornar para casa, passado o tempo da ruminação, como dizer o que vi? Como narrar a experiência que tive? Retomar as notas da viagem, as relíquias, os esboços e perguntar através deles. Na tensão entre a materialidade da pesquisa, o projeto poético e o processo de criação, as tendências vão retornando, as recorrências vão ganhando corpo, a forma vai se delineando. No exercício de compreendê-la, a passagem ainda continua se fazendo experiência, pois se trata de uma elaboração, um arranjo. Tanto as perguntas quanto as respostas estão ali no caminho, no caminhar.

Enquanto ensaiava esta narrativa que acabo de apresentar, compreendi que o simbólico é organizado e se organiza por um discurso e que este discurso, embora já exista antes mesmo das palavras, ganha sentido através delas. Que um discurso sem palavras é apenas um *savoir faire*. E que é **justamente a elaboração, a escrita, que enlaça, que dá o nó e define a posição do sujeito frente ao que lhe acontece.**

Fico pensando porque trago a imagem da barca. Aqui remonto ao exercício daquela aula na qual esbocei o desenho e escrevi no verso da folha a palavra que representasse a imagem de meu objeto. A hélice poderia levar a imaginação tanto para a barca como para um avião e uma poética aérea poderia ser tão bela quanto a do elemento água. Mas foi a barca

que se impôs. E parece que o limite, que a restrição que esta imagem metafórica me colocou, me impeliu a criar algo de fato. É este o jogo do improvisado.

Por que esta relação da metáfora com o regime de visão que me traz e com o tempo da experiência? Por que exatamente uma barca e não um avião? O mar imenso a ser olhado de frente ou a terra diminuta e em escala diminuída ao olhar de cima? A pessoa que já esteve no meio do oceano, dentro de um barco ou navio, e que se vê diante da imensidão do mar consegue compreender. Olhar esta imensidão de frente remete a uma posição passional. De ser passível. Olhar um mundo de cima, da janela de um avião, faz o sujeito sentir-se maior, o distancia da materialidade e deixa-lhe apenas com a capacidade de generalizar, de apontar. Além do regime da visão, da relação espacial, há um outro tempo que se estabelece nessa relação. A velocidade do voo, o encurtamento da experiência do tempo, produz outra relação com as coisas, uma relação de urgência. O tempo de uma aventura é um tempo único, um tempo de emergência, no sentido de um tempo que precisa vir à tona. Que exige prontidão e absorção. Deste tempo vivido, cria-se pouco espaço para as medidas. Talvez por isso minha dificuldade, ou saudável relutância, em relatar com minúcias as aventuras pelos trajetos tortos. É aqui que a narrativa entra, conjugando lembranças e referências. O viandante marinho busca no corpo a conservação dos vestígios do acontecimento. É dali que ele vai falar de sua viagem, vai dizer sua experiência. E esta experiência não pode ser dita de forma insípida, ou incolor. Ela precisa ter um cheiro característico, um sabor diferente.

Neste processo de escrita, processo que envolve tanto escolhas éticas quanto estéticas, me deparei com a necessidade de trazer materiais para compor a narrativa sem que ela se organizasse em torno da descrição de uma rota. **Não queria dar forma a um roteiro que detalhasse minuciosamente as terras descobertas**, os rumos precisos que foram percorridos para ir de um lugar a outro, as “conhecenças” dos locais de escala ou de passagem obrigatória. Não seria um roteiro que revelaria o pensamento que tento criar aqui. A partir da metáfora operatória, de meu contexto de ficção, de meu “como se”, eu poderia elaborar um belíssimo roteiro de navegação, com indicação de ventos dominantes, de correntes marítimas, incluir a latitude dos portos, indicar as baías e deixar os cabos bem assinalados. Mas, isso certamente me levaria para muito longe dos princípios que venho experimentando e me faria elaborar, ao invés de uma narrativa que instigue, um espécie de folheto ilustrativo, um guia para deslocamentos que se baseiam na comparação. Algo como estes guias para efeitos de turismo,

por demais orientados, que, ao terem sido elaborados por quem já percorreu a terra pelo outro, indicam as paisagens a serem vistas, os pousos, as paradas necessárias, onde comer, onde se divertir, tornando a viagem cada vez mais descolada e menos aberta a acidentes e aos encontros. Enfim, uma receita, uma prescrição que te impede de conhecer a nova terra por si mesmo, a partir de suas intuições e afetos e de constituir ou não um território para si.

Meu desejo era compor uma narrativa na qual eu pudesse ser ativa, passiva e também testemunha. Isto me aproximou um pouco à ideia de rapsódia²⁴, no que ela traz de fragmentação, da alteração da cronologia, do espaço, de algo a se tecer, colar, costurar, enfim, de criar uma composição outra. Entre fatos, acontecimentos, memórias, reflexões, poemas, imagens de minha autoria e de autoria das pessoas que acompanharam e construíram junto a mim os processos, a seleção e a amarração destes elementos de forma a narrar a experiência couberam a mim. Sou eu quem a digo afinal. **Os recursos e os materiais utilizados na composição foram selecionados de modo a refletir alguns dos princípios e o movimento instigado pela figura que propulsiona o projeto.** E que, conseqüentemente, foram encaminhando recursivamente a forma.

Curiosamente, o que se imprime nestas páginas reflete os princípios e os movimentos que reverberam nos e dos processos: a questão do controle, a busca pela unidade, o foco na experiência, as relações com a casa abandonada, o valor das palavras, a imprevisibilidade, o caminho, a formação, a ideia de viabilizar a criação, o envolvimento e a necessidade. Tudo aquilo que ainda me escapa.

O que apreendi desta experiência que foi dita é recortado para este período de doutoramento, mas ele também reverbera para trás e para frente: conta sobre como venho me tornando docente. Sobre como fui me fazendo no eu-eu : eu-outro : outro-eu. E me mostra o quanto a incursão, a imersão no real possibilita a experiência. Afinal, foi imergindo no contexto da docência e da formação no ensino superior que tive contato real com as problemáticas acerca da formação e apenas isto me possibilitou o exercício de uma língua

²⁴ Segundo Sarrazac (2002,2012), trata-se de um processo que diz respeito às escritas dramáticas contemporâneas que transitam entre o os modos dramático e épico ao efetivar um retalhamento inicial que levará a uma posterior recomposição. A recomposição se dá a partir da junção de fragmentos diversos, por vezes até mesmo heterogêneo. Tal procedimento dá origem a diversos termos operatórios - voz rapsódica, diálogo rapsódico, sujeito rapsódico, autor-rapsodo - que vem constituir todo um gesto que faz surgir um terceiro modo poético.

para perguntar por ela, a buscar um estilo próprio para que este movimento pudesse ser tanto ético quanto estético. Encontrar veracidade na práxis, colocar em prática os princípios, experimentá-los no corpo, **entender com uma ação pode subverter a ordem no campo:** ordem que propõe modelos, que impõe caminhos, mapas, roteiros. Se antes eu me preocupava com metodologias, com as aplicabilidades do método e sua eficácia, somente neste vir a ser docente, professora, educadora, é que posso falar sobre esta experiência de formação. O método e os modelos ainda estão aqui, é claro, mas como uma materialidade a ser manuseada. A subjetividade e a identidade com esta “terra natal” ganham outros sentidos, outras possibilidades, são alavancadoras de processos. Abrem-se para a transformação do ir sendo no mundo. Estando no mundo. Corpo novo que atualiza o novo mundo. Corpo que escapa.

Retomando a figura do nó borromeano, a pergunta que surge agora é: **por que a busca pela unidade, por uma amarração?** Talvez a unidade tente alcançar esta ideia de que cada um forma a si mesmo ou que encontra uma maneira de dar forma a si mesmo a partir de seus próprios meios e matérias de constituição. Que é a partir dos confrontos nos processos de subjetivação que há o descolamento ou não das máscaras que usualmente se coloca quando se percebe que uma máscara não funciona em todas as situações.

Pode ter sido exatamente o modo como as coisas vão atravessando e constituindo os sujeitos e a forma como vão se esquivando de outras que me chame atenção. Obviamente é mais complexo do que uma simples influência direta, no entanto, credito ao atravessamento do drama em meu processo de formação o interesse e o olhar atento para alguns aspectos que me marcaram: a característica de gerar investigação, de engajar na criação de dados para organizar uma narrativa e a fresta de liberdade que ele possibilita à pessoa no que diz respeito às escolhas, às posições que assume diante das situações.

Neste movimento de ida e volta, de retorno sobre mim, ininterrupto do caminhar, cabe verificar o que o drama me dá, o que eu faço com isso e o que transponho para outro fazer (que é o mesmo fazer sempre, pois há a amarração e a equiparação das ordens). É preciso compreender como isto funciona para mim em um momento e como retorna para o próprio drama na forma de questionamento e decantação. Assim afinam-se os princípios, que vão orientando, por tentativa e erro, os modos de ser e fazer.

O maior de todos os desafios que enfrentei foi tentar pôr em dúvida os modelos.

Revirar um pouco as maneiras usuais de fazer. Nada com grande teor revolucionário. Apenas uma maneira de testar os limites, de ver como os modelos ficam depois de tensionados. Um movimento que me é necessário para poder continuar deslizando no campo, que me permita continuar. E como o campo é vasto, o território constituído me permite um lugar para falar. Não se trata de um movimento para ser seguido, não custa insistir, mas um movimento que possa vir a inspirar cada um a encontrar seus meios de criar a si próprio e seus caminhos.

Na **tentativa de controle com a mão não precisa**, a falta de clareza, a vagueza, fez parte de todos os processos criativos. Nesse tipo de procedimento, de posicionamento, a forma final nunca é vislumbrada, é apenas intuída, e sua consecução se dá na tensão do processo, ao deixar de lado a imposição, fazer valer a proposição, a exposição e a composição. Deve mesmo ser atordoante, talvez até desesperador para a pessoa que chega para “ter uma aula”, para aprender técnicas, modelos, teorias, conceitos e, de repente, se deparar com algo que ela mesma vai ter que criar, manuseando, tateando, dando sentido, teorizando a partir de si mesma. Às vezes sobrevém um impulso de explicar o que pretendo durante os processos, mas sempre fica a dúvida de entregar o trabalho mastigado.

Este texto é um exemplo disto.

Na narrativa não se explica tudo. Um narrador que conta a experiência sem se ater a muitos detalhes deixa margem para o entendimento. Se o leitor sabe do que se trata, se ele faz a relação com o conceito imediatamente, pois o reconhece, ótimo. E se ao traduzir uma imagem instintivamente fizer a conexão imediata também é ótimo, vai-se adiante, seguindo então o fluxo da narrativa. Mas se o leitor não sabe, e se ele se interessa pela conversa, ele pode procurar saber, pode investigar por si. Ler não é uma tarefa passiva, é preciso tempo, é preciso empenho.

Esta narrativa criou um mapa, se este for pensado como uma forma cristalizada, fixa. Um texto sempre impõe uma fixidez provisória. Um mapa como visão parcial e pessoal de mundo. Embora a forma se caracterize pela pseudo-fixidez, seu processo de composição considerou estas tentativas de escapar, de seguir por linhas de fuga. De minorar.

Retomando o ritornelo, a primeira parte do texto que termina à porta de casa é um ponto no caos, uma pose estável no território seguro. Ao lançar-me ao desconhecido: a fuga,

a desterritorialização que somente se finda ao retornar. A terceira parte do movimento começa com o retorno sobre águas turvas: a volta que me torna diferente, que exige decantação – reterritorialização. A narrativa dá o laço, o nó. Cria a possibilidade de agenciar um novo território enquanto se prepara nova fuga. O esquema de produção de territórios se encadeia. Fixos e fluxos conectados. Entre os fixos, um elemento: a água; uma metáfora: a viagem; uma figura: um nó; um movimento: o bordejamento; os meios-tríades: escuta-atenção-presença, corpo-experiência-pensamento, leitura-escrita-poética, aula-pesquisa-criação artística, princípios-processos-produtos; um esquema gerador: ritornelo. Entre eles, os fluxos. O produto destas relações e conexões: uma paisagem. Paisagem intuitiva, baseada na ideia de que a vida é aquela unidade. Que pode intuitivamente ser compreendida ao invés de ser modelada por conceitos. Mais arte e menos silogismos. Interpretações de mundo. Interpretações de si. Uma interpretação não é pouco, pede o entendimento das posições assumidas. Pede ética e não moral. Pede uma estética que seja política. Uma erótica não silenciada, um caminho de prazer. Uma professora, ou um professor, que não quer ensinar, mas que se conta em seus modos.

Novas imagens e sinestésias

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes, podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. [...] O fim de uma viagem é apenas o começo de outra” (SARAMAGO, 1981, p. 387).

Nunca se alcança o porto de embarque, porto de origem ou terra natal, tampouco um porto de desembarque, porto final ou terra prometida. Seja porque não se retorna o mesmo ou porque não se sabe aonde o caminho termina. Sempre se está criando língua, novos portos, novas terras. Atualizando-se novos mundos.

A viagem sintetiza-se como formação. Formação de uma obra. Formação da professora. Formação da pesquisadora. Então, revirar a palavra depois de adquirida a língua para falar sobre ela, me ajuda a perceber seus contornos, suas bordas e os possíveis fluxos.

Entre dar forma, desenvolvendo um conjunto de predisposições da própria matéria ou levar a matéria a encontrar conformidade com um modelo, talvez, justamente, a justa medida. O caminho do meio. Entender sobre o desapego e procurar não se fixar em lógicas binárias ou nos mundos construídos. Nesses novos mundos atualizados, a provisoriedade é sempre latente, os microterritórios produzidos são abandonados, pois sempre que se organiza um território a partir do caos em toda sua pregnância, engendram-se novos sonhos e novos destinos chamam.

Sinto o quanto esta aventura foi prazerosa e quais ideias de formação experimentadas coincidiram neste percurso da pesquisa de doutorado. Há um estado melancólico que é bastante comum nos discursos e que reflete o sofrimento que dizem ser a sina daqueles que iniciam um processo de doutoramento: alguns entram em depressão, outros adoecem, outros passam por crises conjugais, enfim. Um adoecimento talvez decorrente das tensões entre aquilo que realmente se deseja e o que se precisa adequar para poder caber dentro dos modelos. Algumas das pessoas que partilharam esses processos pedagógicos comigo – ou para que as palavras sejam mais cordiais, imprecisas e simples – que partilharam esses encontros que relato, possivelmente devem lembrar bem do bordão: “não sofram!”. Não há porque se impor sofrimento. Não há porque buscar algo distante.

A imagem, a ideia que eu tinha de formação, começa a se desmanchar. Na simplicidade da água, aqui, apenas dizendo o que vi, sinto que me desapego de tudo. Me desapego do que era e do que possa vir a ser.

Quais imagens brotam? Quais variações mostram-se possíveis? Ou melhor do que isto, quais os efeitos desta aventura?

Há este trecho de Nietzsche que li não faz muito tempo e que me saltou aos olhos pela capacidade com que dança, com que me instiga a pensar sobre o que se faz com o que é feito da gente.

E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: “Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira!” – Você não se prostraria e rangeria os dentes e amaldiçoaria o demônio que assim falou? Ou você já experimentou um instante imenso, no qual lhe responderia: “Você é um deus e jamais ouvi coisa tão divina!” Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transformaria e o esmagaria talvez; a questão em tudo e em cada coisa, “Você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?”, pesaria sobre os seus atos como o maior dos pesos! Ou o quanto você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para não desejar nada além dessa última, eterna confirmação e chancela (NIETZSCHE, 2012, p.86).

Querer isso mais uma vez e incontáveis vezes. Existe um prazer que nasce da afirmação do desejo que é afirmação da vida. Talvez se trate de um “modo de operar”, sabendo preparar-se para reconhecer, atrair e acolher ideias, atuando para que essas tendências tornem-se sugestões a explorar. Saber quais forças, quais intensidades devem permanecer e quais devem ser abandonadas. A ideia de formação vai cedendo espaço e abraçando uma ideia de afirmação. Afirmação de presença, do instante. Afirmação que me imputa a responsabilidade pelas minhas escolhas, ao estar neste momento presente, fruindo a vida, criando, dando sentido. Diante da autonomia da vontade, ao escolher aquilo que desejaria ver se repetir.

Nisto, uma única regra. Ética. Se não fizer mal a mim nem a ninguém, então eu posso.

Nominar os faróis

Durante minha infância, em uma das estadas na ilha da Paz com minha família, eu acabei indo visitar a casa do faroleiro com meu avô, quando este precisou se comunicar com a ilha/istmo por meio da estação de rádio. Lembro do faroleiro como um marinheiro sisudo e silencioso. E, apesar das atividades de zeladoria das edificações que compunham o conjunto do farol, ele sempre assumia uma espécie de autoridade na ilha. Mais de dez anos depois de fixada esta lembrança, retornei à ilha enquanto produzia um trabalho de fotografia. Obviamente as coisas haviam mudado muito. Mas a imagem do homem solitário que passava os dias a deitar longamente os olhos sobre o mar ainda se fazia presente. Ele era um guardião. E o farol, um guia.

Neste mapa criado, há que se nomear os faróis. São como torres imponentes, que me ensinaram a admirar suas belezas à cada passagem. Torres que, além da beleza, iluminaram nos trajetos os inevitáveis períodos de escuridão e de nebulosidade de quem viaja no mar aberto. Luzes que me guiaram entre cartografias sentimentais, a partir de metáforas do coração, em meio às águas de sonhos e abraços. Que me fizeram fluir entre magia e técnica. Compreender passagens. Iniciar conversações com os que aqui estão e com os que ainda vão nascer. Atentar aos tremores, à potência e à partilha. Fazendo-me pensar por meio de considerações éticas. Relativizando ignorância, inocência, ciência e sabedoria.

Aqui faço também minhas reverências à maruja, que não deixaram de apaziguar as águas pelas quais passei. A força de trabalho que me emprestou possibilitou ver além das técnicas em si, disparando questionamentos que me levaram de volta aos princípios. Sem a maruja não seria possível o reencontro com as torres imponentes dos faróis. A maruja é parte preciosa e fundamental do trabalho. Não poderia embarcar para qualquer trajeto ou viagem sem ter a companhia de poetas, sem músicos e musicistas, sem literatos, sem professores, diretores ou críticos. Eles estiveram apoiando a crítica aos métodos e modelos. Produzindo o encontro com corpos estranhos, com as linguagens, fronteiras, hibridismos. Acompanhando-me no movimento entre gesto e discurso. Ao olhar o drama. A jogar com improvisação e narrativa.

ADORNO, Theodor. O ensaio como forma. In: **Notas de Literatura I**. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: **OS PENSADORES**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 181-354.

_____. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.7-37.

BALDWIN, Patrice; HENDY, Lesley. **The drama book**: an active approach to learning. London: Collins Educational, 1994.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

_____. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BOLTON, Gavin M. **Drama as education**. London: Longman, 1984.

_____. **New perspectives on classroom drama**. Simon and Schuster Education, 1992.

_____. **Acting in a classroom drama**. A critical analysis. England: Trentham books, 1999.

BORGES, Jorge L. Utopia de um homem que está cansado. In: _____. **O livro de areia**. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

BRAIDOTTI, Rosi. Diferença, diversidade e subjetividade nômade. **Labrys, estudos feministas**, n. 1-2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ih.unb.br/his/gefem/>. Acesso em: 24 AGO 2016.

CABRAL, Beatriz. A prática como pesquisa na formação do professor de teatro. In: **Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, 2003, Florianópolis. Memória ABRACE VII, Florianópolis: IOESC, 2003, p. 275-277.

_____. O professor dramaturg e o drama na pós-modernidade. In: **ouvirOUver** - Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, n3, Uberlândia, 2007, p.47-56.

_____. CABRAL, B. A. A tensão como pivô da experiência em drama. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**, 2011, São Paulo. 2011.

_____. **Drama como método de ensino**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. O professor-artista: Perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. In: **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Teatro, UDESC/CEART, n. 10, Florianópolis, 2008, p. 39-48.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das letras, 1990a.

_____. **Seis propostas para o novo milênio**. Lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990b.

CAMPOS, Álvaro de. Livro de Versos. In: **Fernando Pessoa**. (Edição crítica. Introdução, transcrição, organização e notas de Teresa Rita Lopes.) Lisboa: Estampa, 1993.

CÉSAR, Ana Cristina. **A teus pés**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Ed Perspectiva, 1983.

COSTA, Sylvio de S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). In: **Educação & Sociedade**, UNICAMP, vol. 26, n. 93, Campinas, set.-dez., 2005I, p. 1257-1272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27278.pdf>. Acesso em: 10 JAN 2016

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica Editora, 2005.

DAVIS, David. An appreciation of Gavin Bolton's 'Acting in classroom drama' – by way of a foreword. In: BOLTON, Gavin. **Acting in a classroom drama**. A critical analysis. England: Trentham books, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34. (V. 1: 2011; v. 4: 2012).

_____. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2005.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DUBATTI, Jorge. A questão epistemológica no estudos teatrais. In: **Moringa** – Artes do Espetáculo, UFPB, vol.03, n.1, João Pessoa, 2012, p.22-30. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/12753>. Acesso em: 12 MAR 2015.

ELIAS, Marina. Aspectos pedagógicos no processo de ensino/aprendizagem da improvisação teatral. In: **Lamparina** - Revista de ensino do teatro, EBA/UFMG, vol.01, n.02, Belo Horizonte, 2011, p.84-91. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/issue/view/3>. Acesso em: 13 ABR 2014.

FABIÃO, E. Corpo cênico, estado cênico. In: Revista **Contrapontos** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. UNIVALI, v. 10, n. 3, Itajaí, 2010, p. 321-326. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/issue/view/159>. Acesso em: 06 FEV 2015.

FEYERABEND, Paul K. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FIADREIRO, João; EUGENIO, Fernanda. Secalharidade como ética e como modo de vida: o projeto AND_Lab e a investigação das práticas de encontro e de manuseamento coletivo do viver juntos. In: **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Teatro, UDESC/CEART, v. 2, n. 19, Florianópolis, 2013, p. 63-71. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3191>. Acesso em: 11 MAR 2015.

FREITAS, Tharyn S. **Ambiente e práticas de Drama**: experiência e imersão. Dissertação (Mestrado em Teatro) Florianópolis, UDESC, 2012. Disponível em <http://tede.udesc.br/handle/handle/1257>. Acesso em 10 NOV 2016.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GIROUX, Henry. O Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. da (Org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOMBROWICZ, Witold. **Ferdydurke**. Trad. Tomasz Barcinski. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUERRA, Raquel. **O espaço sonoro em processos de drama**: a voz e os ruídos na construção de narrativas teatrais no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Teatro). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em <http://www.tede.udesc.br/handle/handle/1341>. Acesso em 10 FEV 2017.

HANDKE, Peter. Auto acusação. In: _____. **Peças faladas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HEATHCOTE, Dorothy; BOLTON, Gavin. **Drama for Learning**: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education. New Hampshire: Heinemann, 1995.

HITOTUZI, Nilton. Um modelo pedagógico-teatral chamado Drama-Processo. **Diálogos Possíveis**, v. 6, n. 2, 2014. Disponível em: www.faculdadesocial.edu.br/revistas/index.php/dialogospossiveis/article/view/178. Acesso em: 12 MAI 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JORGE, Soraya. **Movimento Autêntico - A Arte de Mover e ser Movido**. Instituto Junguiano do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 1-24, 2009. Disponível em www.jung-rj.com.br/artigos/movimento_autentico.pdf. Acesso em 11 FEV 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAO, Shin-Mei; O'NEILL, Cecily. **Words into worlds**. Learning a second language through process drama. London: Ablex Publishing Corporation, 1998.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LACAN, Jacques. Homenagem a Marguerite Duras pelo arrebatamento de Lol V. Stein. In: _____ . **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p.198-205.

_____. **O Seminário**: Livro 20. Mais, ainda. Jacques-Alain Miller (Org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Carta aos leitores que vão nascer**. Campinas: Conferência geral de encerramento do XVI COLE – Congresso e Leitura do Brasil. 2007. Disponível em <https://xa.yimg.com/kq/groups/.../Larrosa+-+Carta+aos+leitores+que+vão+nascer.pdf>. Acesso em MAI 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o Nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

MEDEIROS, Diego de. **Drama na educação infantil**: experimentos com crianças de 02 a 06 anos. Tese (Doutorado em Teatro) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em <http://www.tede.udesc.br/handle/handle/662>. Acesso em 10 FEV 2017.

MENEGAZ, Wellington. **Drama-processo e ciberespaço**: o ensino de teatro em campo expandido. Tese (Doutorado em Teatro) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Não publicado.

MCLAREN, Peter L. The liminal servant and the ritual roots of critical pedagogy. In: **Language Arts** – National Council of teachers of english, v. 65, n. 2, EUA, 1988, p. 164-180. Disponível em: <http://www.ncte.org/journals/la/issues/v65-2>. Acesso em: 05 JAN 2017.

NEELANDS, Jonothan. **Structuring drama work**. Cambridge: University Press, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falava Zaratustra**. São Paulo: ed. Escala, 2009.

_____. **Ecce Homo**. Como se chega a ser o que se é. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.

_____. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

NOVARINA, Valère. **Carta aos Atores**. Rio de Janeiro: 7letras, 2005.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

NUNES, João Arriscado. Fronteiras, hibridismo e mediatização: os novos territórios da cultura. In: **Revista de Ciências Sociais**, n.45, Coimbra, maio de 1996, p.35-71. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/11581>. Acesso em: 25 FEV 2015.

O'NEILL, Cecily. **Drama worlds: a framework for process drama**. Londres: Heineman, 1995.

ONFRAY, Michel. **A potência de existir**. Manifesto hedonista. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A sabedoria trágica**. Sobre o bom uso de Nietzsche. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Teoria da Viagem**. Poética da geografia. Porto Alegre: L&PM editores, 2015.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Lisboa: Tinta da China, 2014.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343,

maio/ago. 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf. Acesso em 02 MAR 2017.

RANCIÉRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **A partilha do sensível**. Estética e política. São Paulo: EXO experimental org., Editora 34, 2009.

RANGEL, Sonia. Processos de criação: atividades de fronteira. In: **Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas: "Os trabalhos e os dias" das artes cênicas: ensinar, fazer e pesquisar dança e teatro e suas relações**, 2006, Rio de Janeiro. Memória ABRACE X, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 311-312.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

_____. Pensamento, corpo e devir. In: **Cadernos de Subjetividade**, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP, v.1, n.2, São Paulo, set./fev. 1993, p. 241-251. Disponível em: <https://cadernosdesubjetividade.files.wordpress.com/2013/09/cadernossubjetividade-1-guattari-1993.pdf>. Acesso em: 20 JUN 2015.

RYNGAERT, Jean-Paul. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SALLES, Cecília. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e cultura de fronteira. In: _____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1981.

SARRAZAC, Jean Pierre. **O futuro do drama**: escritas dramáticas contemporâneas. Porto: Campos das letras, 2002.

_____. **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. Editora Cosac Naify, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **Saint Genet: ator e mártir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SERRES, Michel. **O Terceiro Instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

SILVA, Carolina Vieira. **Teatro e currículo em contracena: sentidos para a proposta pedagógica do Curso de Teatro-licenciatura/ICA/UFC**. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8727/1/2014_tese_cvsilva.pdf. Acesso em 10 FEV 2017.

SOMERS, John. **Drama in the curriculum**. London: Cassell, 1994.

SOMERS, John; CABRAL, Beatriz AV. Narrativa, drama e estímulo composto. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Teatro, UDESC/CEART, v. 2, n. 17, 2013, p. 175-185. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3369>. Acesso em: 27 MAI 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf. Acesso em 02 MAR 2017.

SPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autentica, 2015.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Jogos teatrais em sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SUTIL, Maria C. A. **El tema del viaje en la narrativa francesa contemporanea**: J. M. G. Le Clezio y Jean Echenoz. 2005. Tese (Doutorado em Filologia), Universidad Complutense de Madri, 2005. Disponível em <http://eprints.ucm.es/7280/>. Acesso em 10 OUT 2016.

TAVARES, Carla et al. **O mágico do Real**. Instituto da Psicanálise Lacaniana – IPLA, 2007. Disponível em <http://www.ipla.com.br/estudos/trabalhos/o-magico-do-real.html>. Acesso em 09 FEV 2017.

TAYLOR, Philip; WARNER, Christine D. **Structure and spontaneity: the process drama of Cecily O’Neill**. Staffordshire: Trentham Books, 2006.

TORPEY, John. **The invention of the passport: surveillance, citizenship and the State**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

UDESC. Projeto pedagógico do curso. Reforma curricular da Licenciatura em Teatro e implementação da Licenciatura e Bacharelado em Teatro. Florianópolis, maio de 2007. Disponível em www.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/560/ppc_arte_cenicas_2007.pdf. Acesso em 14 FEV 2017.

UFC. ICA. Projeto pedagógico do curso Teatro-Licenciatura. Fortaleza, novembro de 2011. Disponível em <https://teatroicafc.wordpress.com/graduacao/ensino/>. Acesso em 14 FEV 2017.

VERONESE, Daniel. Circo Negro. In: CARREIRA, André (Org.). **Zona periférica: o teatro de Daniel Veronese**. São Paulo: Teatro Escola Celia Helena, 2009.

VIDOR, Heloíse Baurich. **Drama e teatralidade: experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em <http://www.tede.udesc.br/handle/handle/1325>. Acesso em 12 FEV 2017.

_____. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ZAMBRANO, Maria. **A metáfora do coração e outros escritos**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Gilles Deleuze**. IFCH-Unicamp (Digitalização e disponibilização eletrônica). Rio de Janeiro: 2004. Disponível em escolanomade.org/wp-content/.../deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf. Acesso em 20 MAI 2016.