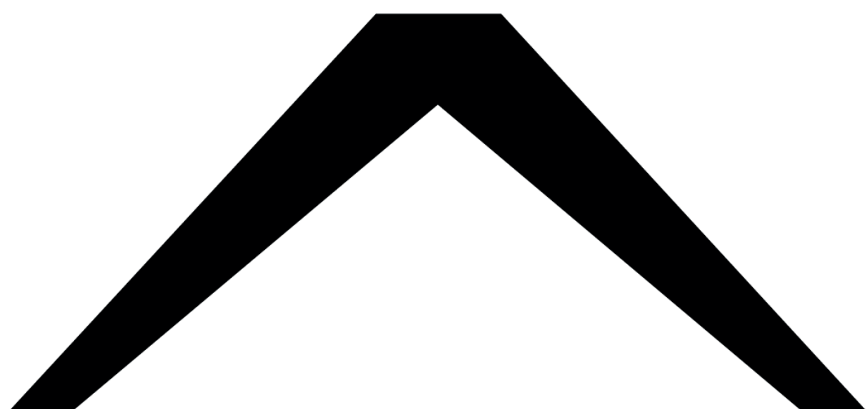




# PEDAGOGIA DO TEATRO

TEMA NO  
PROCESSO  
CRIATIVO

HÉLIO JUNIOR ROCHA DE LIMA



# **PEDAGOGIA DO TEATRO**



**TEMA NO  
PROCESSO  
CRIATIVO**

**HÉLIO JUNIOR ROCHA DE LIMA**

## **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**



### **Reitora**

Cicília Raquel Maia Leite

### **Vice-Reitor**

Francisco Dantas de Medeiros Neto

### **Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas**

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

### **Chefe da Editora Universitária – EDUERN**

Francisco Fabiano de Freitas Mendes



### **Conselho Editorial das Edições UERN**

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa

### **Diagramação**

Isabelly Thyanne de Sousa Silva

### **Foto da Capa**

Uirá Dantas Rocha de Lima

### **Catalogação da Publicação na Fonte. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Lima, Hélio Junior Rocha de.

Pedagogia do Teatro: tema no processo criativo. / Hélio Junior Rocha de Lima. – Mossoró, RN: Edições UERN: 2022.

186 p.

ISBN: 978-85-7621-335-2. (E-book).

1. Arte educação. 2. Ensino de Arte. 3. Pedagogia do teatro. I. Lima, Hélio Junior Rocha de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 370

Bibliotecário: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

### **Editora Filiada à:**



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

# MEUS AMIGOS E MINHAS AMIGAS

O Programa de Divulgação e Popularização da Produção Científica, Tecnológica e de Inovação para o Desenvolvimento Social e Econômico do Rio Grande do Norte, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, UFERSA e IFRN. Além disso, estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuírem para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!



*Fátima Bezerra*

**Governadora do  
Rio Grande do Norte.**

# PARCERIA PELO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO DO RN

A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (*e-book*) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê a publicação de quase 200 e-books. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de *sites* de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, a FAPERN terá investido R\$ 100.000,00 (cem mil reais) oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos *e-books*, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Foram 41 obras submetidas em sete (07) editais, 38 delas serão lançadas. Os editais abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande do Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados.

No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema «Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força

da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguares, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.



*Maria Lúcia Pessoa  
Sampaio Maria Leite*

**Diretora-Presidente  
da FAPERN**



*Cecília Raquel*

**Presidente da FUERN**

Aos meus filhos  
por me fazerem pensar  
nas possibilidades pedagógicas do teatro.

---

# Agradecimento

---

Ao POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação da FE – Faculdade de Educação da UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Ao pessoal do CEDECA-Casa Renascer (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente) que colocou o acervo de arquivos da instituição à disposição desta pesquisa; em particular à Kelusca que sempre acreditou no sucesso desse trabalho.

Agradecimento todo especial às integrantes da *Asmarias Cia de Teatro*: Magnólia Juvino, Francicléia Almeida, Maria Monicléia, Suerda Patrícia, Andreza Ferreira, Luciene Hora e Wdemira Aguiar, pela disposição e alegria com que participaram dos encontros para as entrevistas coletivas e pelos diálogos e narrativas sobre as relações, brincadeiras e tensões, vivenciadas pelo grupo no espaço temporal pesquisa.

À CAPES, pelo apoio à publicação desta obra.

# Lista de Figuras

|                  |                                                                                      |            |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Figura 1</b>  | O Teatro e suas Fases na Casa Renascer                                               | <b>16</b>  |
| <b>Figura 2</b>  | O Tema como Ponto de Partida em Nickel                                               | <b>61</b>  |
| <b>Figura 3</b>  | Esquema Dimensional de Nickel                                                        | <b>64</b>  |
| <b>Figura 4</b>  | Fragmento de um Jogo com Jornal<br>(Foto: Henrique José, 1993).                      | <b>74</b>  |
| <b>Figura 5</b>  | Concentração que Antecede o Cortejo<br>do Teatro-Fórum – <i>Que Modelo é Esse?</i> . | <b>76</b>  |
| <b>Figura 6</b>  | Ensaio do Boi Chamado Vida<br>(Foto: João Ripper, 1997).                             | <b>83</b>  |
| <b>Figura 7</b>  | A Caixa de Brinquedos                                                                | <b>87</b>  |
| <b>Figura 8</b>  | Dondinha                                                                             | <b>89</b>  |
| <b>Figura 9</b>  | A Família de Mateus e Mateusa<br>(Foto: Vlademir Alexandre, 2002)                    | <b>128</b> |
| <b>Figura 10</b> | O Desmaio de Mateus<br>(Foto: Vlademir Alexandre, 2002)                              | <b>134</b> |
| <b>Figura 11</b> | Recorte do Desmaio de Mateus                                                         | <b>134</b> |
| <b>Figura 12</b> | Catarina e Silvestra<br>(Foto: Vlademir Alexandre, 2002)                             | <b>138</b> |
| <b>Figura 13</b> | Recorte. O Olhar Ingênuo de Silvestra                                                | <b>139</b> |
| <b>Figura 14</b> | Pêdra (Foto: José Carlos, 2002).                                                     | <b>141</b> |
| <b>Figura 15</b> | Mateusa por Monicléia Paiva<br>(Foto: Vlademir Alexandre, 2002)                      | <b>143</b> |
| <b>Figura 16</b> | Recorte de Mateusa. Punho                                                            | <b>145</b> |
| <b>Figura 17</b> | Recorte de Mateusa. Face                                                             | <b>146</b> |

# Sumário

## PREFÁCIO:

|                                                |   |
|------------------------------------------------|---|
| A pesquisa como espelho de si mesmo e do outro | 1 |
|------------------------------------------------|---|

## A EXPERIÊNCIA TEATRAL E SUA TRAJETÓRIA NOS FUNDAMENTOS DA PESQUISA

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| A Casa Renascer .....               | 12 |
| A Trajetória Teatral .....          | 15 |
| <i>Asmarias Cia de Teatro</i> ..... | 19 |
| A pesquisa .....                    | 23 |

## O MOVIMENTO DA PRÁTICA E AS IDEIAS TEATRAIS RETICULADAS

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| A Experiência Pós-Asmarias e um Olhar sobre a Pedagogia do Teatro     | 32 |
| O Processo Improvisacional da Asmarias: o Teatro de Rua, Boal e Viola | 40 |
| Aspectos Metodológicos da Pesquisa: Marcas, Pegadas como Pistas       | 47 |
| Documentos e Procedimentos .....                                      | 52 |
| As Fotografias e o Audiovisual como Documentos .....                  | 54 |
| Entrevistas .....                                                     | 56 |

## O TEMA EM FOCO

|                                             |    |
|---------------------------------------------|----|
| O Professor de Teatro como Guia-livre ..... | 66 |
| O Tema em Jogo .....                        | 67 |
| O Jogo com Tema Livre .....                 | 68 |
| A Cartilha das Invenções .....              | 72 |
| Do Tema para o Jogo .....                   | 75 |
| O Tema no Teatro de Rua .....               | 78 |

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| Quando a Vivência do Corpo Coletivo Vira o Tema Central ..... | 86 |
| O Tema e o Texto Dramático .....                              | 93 |

## **O TEMA NO PROCESSO CRIATIVO DA ENCENAÇÃO DE MATEUS E MATEUSA**

104

|                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------|-----|
| A Pedagogia do Guia-livre Encenador e uma Conduta em Jogo .....   | 106 |
| O Encontro com a Dramaturgia e a Retomada da Improvisação Teatral | 114 |
| O Tema no Texto Dramático em Jogo .....                           | 120 |
| O Personagem-tema .....                                           | 130 |

## **A EXPERIÊNCIA TEATRAL COMO PROCESSO EDUCATIVO**

150

|                   |     |
|-------------------|-----|
| REFERÊNCIAS ..... | 158 |
| APÊNDICE .....    | 165 |
| ANEXOS .....      | 174 |

# Prefácio

— ... —

**A pesquisa como espelho de si mesmo e do outro**

*Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida* (BAKHTIN, 2003, p.308).

Bakhtin nos convida a enxergar a pesquisa em Ciências Humanas pelo viés semiótico das narrativas, como textualidades escritas e inscritas por/nos seres humanos. Textos vários que se manifestam de várias maneiras e nas múltiplas esferas da vida social. Essa compreensão alargada do texto como enunciados semioticamente gestados nas diversas interações humanas e carregados de valores, desejos, intensões e emoções nos permite entrever as mais variadas discursividades e suas diversas materialidades correspondentes, põem em evidência os tensionamentos e as características das alteridades constituídas no exercício inconcluso e inacabado de sermos em percurso, em constante fricção com o outro.

Se, continuando com Bakhtin (BAKHTIN, 2010), a participação do ser humano no mundo pressupõe formas diversas de intervenção, por meio das quais não temos desculpas para nos eximirmos dessa atuação no existir, a pesquisa como um ato interventivo compreende uma implicação deliberada no estabelecimento interativo com o outro que se expressa e se traduz em enunciados que se pretende estudar, revelando não apenas o objeto de estudo: os textos, mas, fundamentalmente, os agentes que procuram lê-los, traduzi-los, decifrá-los. Assim, aquela/e que assume o papel de pesquisador e aquelas/es que são/foram as/os protagonistas dos textos estudados se encontram em uma determinada relação dialógica que rompem com a dicotomia sujeito/objeto, cujo processo investigativo e seu resultado (um novo texto), procura expressar essa determinada relação dialógica, assinalando as afetações mútuas experienciadas pelos agentes envolvidos na empreitada investigativa. Nesse caso, agir ou intervir investigativamente pressupõe uma ação com o outro e não, necessariamente, sobre ou para o outro, de tal modo que os conhecimentos produzidos suscitem, não apenas uma intervenção epistêmica na esfera da ciência ou de uma determinada disciplina, mas, também, expressam um percurso de provocação ética e

estética naquelas/es envolvidos no estudo, especialmente, em quem assume o papel de pesquisador/a.

Nessas situações, estamos diante de dimensões próprias das redes dialógicas que se entrecem nas articulações entre o mundo da vida e o mundo da cultura, costuradas pela atuação semiótica do ser humano, condensando o imbricamento epistêmico, estético e ético da intervenção nas diversas esferas de atuação social, de tal modo que os novos enunciados (o texto como resultado da pesquisa) guardam um fragmento da imensa constelação dialógica que comporta as múltiplas vozes que se enunciam naquilo que foi estudado. Textos que respondem a outros textos. Enunciados que ecoam em outros enunciados. Narrativas que remetem a outras narrativas, na perspectiva de que o encontro (e o confronto) de vozes continuem.

É na perspectiva da continuidade das vozes que o autor compartilha, em forma de livro, o seu estudo de mestrado, defendido no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/UFRN, no qual procura revisitar um itinerário construído dialogicamente com um grupo de meninas/jovens integrantes da *Asmarias Cia de Teatro*, vinculado à Casa Renascer, entidade não governamental que abrigava/atendia meninas em situações de vulnerabilidade, no contexto de Natal/RN.

Considerando o que já refletimos sobre a pesquisa a partir de Bakhtin, podemos afirmar que o estudo empreendido por Helio Lima, corresponde a um espelho sobre si mesmo e sobre o outro, na medida em que há uma dúplice implicação dele na investigação em apreço. Como pesquisador e como partícipe dos eventos investigados, uma vez que procura refletir sobre o período no qual atuava como professor de teatro na entidade, elegendo um intervalo de dez anos de atuação (1993-2003).

Nesse caso, estamos diante de vidas e de vozes que, durante um decênio, se entreceram em torno do fazer artístico e pedagógico do teatro, cujo olhar retrospectivo do investigador prescruta o outro de si mesmo, vislumbrando as imagens refratadas pelo tempo/espaço dos acontecimentos narrados, deslocados de sua eventicidade.

Como espelho que refrata a própria imagem, a pesquisa que investiga determinado itinerário no qual o próprio investigador é um dos partícipes

pressupõe o descortinamento do outro de si mesmo a partir do desvendamento das relações dialógicas presentes nos múltiplos enunciados gestados nas interações semióticas estabelecidas e que, agora, é objeto de investigação. Para isso, é preciso rastrear os vestígios, as pistas, as marcas e os próprios enunciados construídos no calor da eventicidade dos acontecimentos, esforçando-se na recomposição dos respectivos contextos de enunciação. Assim, valendo-se do enfoque indiciário, Helio Lima vasculha pistas e indícios das narratividades construídas, recontextualizando-as em uma nova narrativa: o texto científico, orientando-se por um movimento exotópico de aproximação e de distanciamento do fenômeno estudado e no qual estava implicado.

Assumindo, por conseguinte, como questão mobilizadora do estudo a perspectiva de que o agenciamento de um texto dramatúrgico considerado clássico, Mateus e Mateusa, de Qorpo Santo, pudesse contrariar o itinerário colaborativo construído até então, considerando, inclusive, a abordagem temática definida pela Casa Renascer, Helio Lima aborda alguns tópicos caros à Pedagogia do Teatro.

Um dos aspectos evidenciados diz respeito à possibilidade da abordagem, via texto dramático, incorrer em restrições associadas aos enfoques textocêntrico e autocrático, na medida em que os enfoques pedagógico e artístico da prática espetacular pudessem ficar reféns da estrutura fechada do texto e da visão pessoal do professor/encenador. Associada à essa possível ambiguidade, outro aspecto que se destacou foi a possibilidade de se instaurar uma dualidade entre a prática pedagógica mediada pelo teatro e o exercício artístico da montagem de Mateus e Mateusa, uma vez que era questionado se os objetivos institucionais da Casa Renascer estavam sendo preservados.

A reconfiguração do itinerário construído, sistematizado em quatro fases (Cartilha das Invenções, Teatro de Rua, Teatro Forum e Dramaturgia Clássica), põe-nos diante de um ciclo de vozes e de vidas que se entrelaçam em determinado período espaço/temporal e que, por intermédio de múltiplas textualidades: entrevistas, cadernos, fotografias, documentos, memórias, etc., é recontado reflexivamente na perspectiva de ampliar a própria rede

dialógica estabelecida em torno do campo da pedagogia do teatro.

Em tal reconfiguração, verifica-se que as possíveis ambiguidades e dualidades são enfrentadas pela própria trajetória, dialogicamente interventiva, na qual as etapas precedentes interferem e, de alguma forma, atravessam a subsequente. Dessa maneira, o próprio processo criativo que engendrou a montagem do texto de Qorpo-Santo é influenciado pelas descobertas dos jogos e exercícios teatrais, pelas experiências do teatro-fórum e do teatro de rua. Tais experiências precedentes, por sua vez, permitiram a consideração dos percursos subjetivos das crianças/jovens participantes em articulação com a proposição temática do texto, sem renunciar aos objetivos institucionais, a partir da mediação artística e pedagógica menos diretiva, sob a designação de “Guia Livre”.

Nota-se, por fim, que o imbricamento das experiências lúdicas e cênicas permitiu o enfrentamento das tensões entre a observância dos objetivos institucionais e o desejo das crianças/jovens de atuarem artisticamente na cena teatral potiguar por intermédio da *Asmarias Companhia de Teatro*. Na verdade, a prática artística pode, a partir dos próprios objetivos cênicos, suscitar jogos que articulem as dimensões individual e social, pedagógica e poética, conforme comprovado nos caminhos adotados pelo grupo no contexto estudado.

E mesmo que a *Cia de Teatro Asmarias* não tenha tido vida longa e que as participantes tenham construído outros itinerários na vida e na cultura, conforme assinala o próprio estudo, nota-se que o percurso cênico afetou a todas/os envolvidas/os, corroborando com a concepção de Grotowski (1992) que o teatro é a arte do encontro e que nos provoca a interpelar o mundo na perspectiva do enfrentamento da solidão do ser humano.

Se para Bakhtin, o ponto de partida é o texto. Eis um texto que procura contemplar um determinado percurso dialógico e que se coloca como mais uma referência para novos pontos de partida nos campos da educação e do teatro.

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves (UFRN)

# A Experiência Teatral

**e sua Trajetória nos Fundamentos da Pesquisa.**

— ... —

O trabalho no tablado implica outro olhar sobre o texto, o de uma prática imediatamente preocupada com o espaço e o corpo, uma mudança de dimensões cujas descobertas remetem posteriormente ao texto (RYNGAERT, 1996, p. 20).

Esta investigação centra-se na descrição e análise do tema no processo criativo desenvolvido pela *Asmarias Cia de Teatro*. A prática teatral desta Cia de Teatro estava inserida no contexto das ações educativas da Casa Renascer (CR), entidade não- governamental, situada em Natal/RN, e que tinha como finalidade principal o acolhimento de crianças e adolescentes do sexo feminino em situação de vulnerabilidade. Delimitamos o espaço temporal da pesquisa entre 1993 e 2003 e focalizamos, ao longo desses dez anos, no processo criativo desenvolvido pelas adolescentes fazendo um recorte nas dinâmicas teatrais com os temas que culminaram com a montagem do texto dramático *Mateus e Mateusa de Qorpo-Santo*.

As leituras dramáticas de textos clássicos foram iniciadas, na CR, no ano de 2001. Nesse ano, a instituição atendia em torno de noventa e cinco crianças e adolescentes do sexo feminino. As atividades de arte e cultura eram praticadas com objetivos que intuía o despertar da autoestima das crianças e adolescentes, tendo as intervenções temáticas como forma de ampliar as estratégias preventivas para o enfrentamento à exploração e ao abuso sexual no contexto de vulnerabilidade social. E nesse cenário institucional surgiu *Asmarias Cia de Teatro*, um grupo formado no âmbito da unidade de atendimento *sociopsicoeducativo* por sete mulheres adolescentes. A formação deste grupo e a montagem teatral desenvolvida em 2002, de certa forma, dilataram os objetivos institucionais, como veremos, neste estudo, mais adiante, para proporcionar que os aprendizados teatrais se ampliassem no sentido da Cia de Teatro tornar-se um ponto de referência e articulação das adolescentes após o período de atendimento na área institucional.

Em 2001, o processo criativo teatral, na CR, estava na sua terceira fase e correspondia a remontagens dos modelos de teatro-fórum<sup>1</sup>, no contexto do projeto TOM<sup>2</sup>. Nesse mesmo ano, as integrantes da *Asmarias Cia de Teatro* atuaram como monitoras das atividades teatrais oferecidas pela CR, socializando os processos criativos vivenciados por elas com as crianças e adolescentes participantes das oficinas de teatro. Nessa fase, o grupo trabalhou com o teatro-fórum, remontando a cena denominada *Que Modelo é Esse?* E orientava jogos teatrais com base na leitura dramática de textos clássicos. As dinâmicas com textos dramáticos, pré-selecionados, culminaram com a montagem do texto teatral *Mateus e Mateusa* de Qorpo- Santo.

Ao nos depararmos com um celeiro de construções cênicas, ao longo de dez anos, de fazeres teatrais significativos no âmbito educacional, surgiram algumas questões que exigiam uma pesquisa mais detalhada sobre o processo criativo da *Cia de Teatro*. Neste enfoque, trazemos uma questão que gerou inquietação e que, a nosso ver, entre o pensar e o fazer, deixa lacunas e veios de contradições. Assim, é possível proporcionar momentos de experiências educativas através das formas tradicionais do teatro, tendo como referência os temas intrínsecos nos textos dramáticos considerados clássicos<sup>3</sup>? Essa questão vem à superfície, como sendo a primeira dúvida a se apresentar, principalmente quando os referenciais que se têm para tratar do teatro na educação, nas últimas décadas, têm partido de uma ideia de jogo que tem seus fins não voltados, necessariamente, para o espetáculo teatral, e sim para os processos criativos desencadeadores

.....

1 Uma das modalidades do Teatro do Oprimido (BOAL, 1980) que será explicitado nos capítulos seguintes.

2 O projeto Teatro Oficina Montagem, iniciado em 1997, centrava seus objetivos e metas na realização de oficinas de teatro e montagens de espetáculos teatrais, contemplando as crianças e adolescentes atendidas pela Casa Renascer.

3 Clássico no termo elisabetano. Atores no palco e a plateia nas poltronas para assistir à interpretação de um texto dramático.

de ensino e aprendizagem. Por exemplo, para Koudela (1992), o aluno que se preocupa apenas em decorar um texto clássico, gastando sua energia apenas com a produção do espetáculo não reflete valores educacionais. Questão dessa natureza nos levam a pensar sobre o processo pedagógico do teatro.

Até que ponto o orientador de um grupo de crianças ou adolescentes deve encaminhar o trabalho para o lado artístico ou até que ponto o ensino artístico é de menor importância, considerando-se que está lidando em primeiro lugar com a atividade de caráter formativo? (KOUDELA, 1992, p.17).

Quando o processo criativo é mobilizado nas instâncias sócio-educativas e, principalmente, no trabalho teatral com crianças e adolescentes, parece que é delimitado um fazer teatral artístico de uma vivência de cunho pedagógico. O ponto central da discussão, neste caso, situa-se na definição e compreensão dos *fins* da construção cênica do grupo que ao lidar com uma atividade teatral de caráter formativo estaria desvencilhado de uma produção estética artística. A atenção se volta, no entanto, para as relações cotidianas, para os caminhos trilhados, para as escolhas e, evidentemente, para a compreensão e atitudes dos jogadores durante o jogo. Os objetivos da atividade, longe de estarem na obra artística, na peça teatral, são verificados nos temas trabalhados e nas atitudes dos indivíduos frente às relações interpessoais. Diferentemente de outras formas de fazer teatral, como por exemplo, a dos grupos amadores, o teatro com perspectiva de formação, manifestado nas unidades de educação, parece exigir uma abordagem específica de sua função social. E, nesse âmbito, salvos alguns trabalhos de conclusão de oficinas ou de disciplinas, resultados como espetáculos cênicos não são esperados.

Verificando a trajetória da *Asmarias Cia de Teatro*, compreendida de 1993 a 2003, é visível, em um dado momento, que os jogos receberam como tema tanto as indicações para o jogo baseadas nos acontecimentos narrados pelo grupo como textos pré-estabelecidos.

Na fase dedicada aos textos teatrais, o grupo de teatro se voltou para realizar leituras dramáticas de textos da dramaturgia clássica de língua portuguesa de autores como: Gil Vicente, Qorpo-Santo e Martins Penna. Esses textos eram lidos em voz alta por adolescentes leitoras enquanto formava-se um grupo de ouvintes, principalmente com meninas que estavam em processo de alfabetização. Uma postura, à primeira vista, conservadora, que contraria as ideias de criações teatrais participativas do caminho metodológico no qual o grupo vinha trilhando.

Neste ponto surge outro problema na pesquisa: a optar por atuar com textos dramáticos clássicos, não terá a *Asmarias Cia de Teatro* distanciado dos objetivos da instituição educativa no tocante à promoção de atividades que melhorassem a auto-estima das adolescentes através de uma metodologia teatral a qual não tem a produção do espetáculo como fim em si mesmo?

As duas questões sistematizadas no contexto deste estudo, relacionadas à dimensão educativa da abordagem dos textos clássicos e o aparente distanciamento dos objetivos da CR, pelo trabalho teatral assumido pela *Asmarias Cia de Teatro*, nos aproximou das reflexões e autocríticas de Dominguez (1978) sobre o seu processo com um grupo de iniciantes no teatro.

Deparamo-nos com um problema instigado por Dominguez (1978), quando ele problematizou a sua práxis teatral enquanto professor de teatro. Dominguez resolve, no decorrer do processo do grupo, orientar-se por outra metodologia de trabalho e, em vez de trazer os textos escolhidos por ele, em vez de dar ao grupo uma peça pronta, passou a incentivar o grupo a escolher o seu próprio tema e a se autodirigir. Agindo desta forma, ele comenta e analisa a experiência acenando positivamente para o incentivo de uma prática participativa. Ao contrário da experiência analisada por Dominguez, o processo criativo da *Asmarias* se deu da passagem de uma dinâmica teatral

coletiva<sup>4</sup>, improvisacional, para uma dinâmica centrada nos referenciais de um texto clássico, escrito no século XIX.

Essa alteração de ênfase nos estimula a investigar o processo criativo da *Asmarias*, tendo como eixo a questão temática, na medida em que possibilita uma reflexão a qual tem como referência a imbricação da experiência pedagógica pautada nos jogos com o tema extraído de uma dramaturgia pré-estabelecida no contexto educacional da CR.

Portanto, são os planejamentos e caminhos do teatro como parte da trajetória da *Asmarias* no âmbito da unidade educativa da CR que atraiu o interesse para a realização deste estudo. Um processo de ensino e aprendizagem movimentado no espaço de jogo teatral o qual, sem fronteiras, orientou-se por abordagens distintas ao visitar e incluir na prática formas tradicionais, com uma práxis contemporânea, centrada na interação dos sujeitos, na construção colaborativa, na liberdade de criação, cuja obra é consequência do estudo e construções dos indivíduos em grupo. A partir destas observações dos pontos manifestos, identificáveis na superfície da experiência, surgiu o interesse em aprofundar um estudo sobre o tema no processo criativo da *Asmarias Cia de Teatro*, focado, aqui, como objeto desta pesquisa.

Analisar o tema no processo de criação da *Asmarias Cia de Teatro* que desencadeou na montagem do texto dramatúrgico de Qorpo-Santo (*Mateus e Mateusa*) e, refletir sobre a configuração de uma pedagogia teatral e sua contribuição educacional em um contexto de atendimento de crianças e adolescentes do sexo feminino, em situação de vulnerabilidade, assentam-se como objetivos desta pesquisa. Vale salientar que não é objetivo fazer análise do espetáculo e sim do processo criativo da *Cia de Teatro*, aqui estudada, nos procedimentos com o jogo e o tema, ao longo dos anos, que desencadeou a escolha de um texto dramático clássico como tema e o processo teatral criativo

.....

4 Entendemos por criação coletiva o espetáculo que não é assinado por uma só pessoa, mas elaborado pelo grupo envolvido na atividade teatral. Segundo Pavis (2007, p. 79) na criação coletiva o texto é “[...] fixado após as improvisações durante os ensaios, com cada participante propondo modificações”.

no contexto de uma instituição de educação não-formal.

## A Casa Renascer

O CEBRAIOS (Centro Brasileiro de Informação e Orientação da Saúde Social) — também denominado de CASA RENASCER — era uma entidade civil sem fins lucrativos, fundada em 02 de Janeiro de 1991<sup>5</sup>. Organização Não Governamental sediada na cidade de Natal no Estado do Rio Grande do Norte do Brasil. Essa entidade fora organizada, a priori, como uma instituição de referência para meninas exploradas sexualmente e em situação de rua. Três anos depois de sua fundação, embora o foco das atenções tenha permanecido o mesmo, a sua abordagem ampliou-se para combater a exploração sexual através de ações preventivas.

No documento institucional de 2002<sup>6</sup>, as ações da CR aconteciam com base em seis eixos norteadores, a saber: (1) *Educação*: levando em consideração os conteúdos estudados na escola regular e enfatizando as relações de igualdade e gênero. Eram oferecidas aulas de alfabetização, reforço escolar e iniciação à língua estrangeira (inglês e espanhol); (2) *Saúde e Nutrição*: as meninas chegavam a casa com alto índice de desnutrição, além de doenças causadas pela própria desnutrição, portanto, eram fornecidas três refeições diárias e uma alimentação nutricional; (3) *Serviço Psicossocial*: compreendia o encaminhamento das meninas ao atendimento médico, odontológico e psicológico, assim como, mediava a integração social no grupo, na família e na comunidade; (4) *Arte, Cultura e Esporte*: acontecia através da dança, do coral, do voleibol, do caratê, da música e do teatro; (5) *Profissionalização*: dava-se na Fábrica-Escola Renascer,

.....

5 Hoje essa instituição mudou sua razão social para Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA – Casa Renascer

6 Fonte: Banco de dados da Casa Renascer consultado em agosto de 2009.

com o objetivo principal de profissionalização de Jovens e Mulheres no ramo da tecelagem; (6) *Serviço Jurídico Social*: atuava no sentido de fazer cumprir o preceito constitucional “Criança prioridade absoluta”. O serviço Jurídico definiu três áreas de atuação: o Panorama Legal, as Políticas Públicas e a Defesa de Direitos. E atuava de forma propositiva, em níveis municipal, estadual e nacional com intuito de aperfeiçoar a legislação e de fiscalizar o poder Legislativo, a fim de assegurar os direitos e combater as várias formas de violência contra as meninas.

Entre os objetivos da entidade destaca-se a preocupação em fortalecer a cidadania, incentivar a pesquisa, atuar com abordagens temáticas acerca da violência, saúde reprodutiva, sexualidade, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, assim como a promoção de cursos de profissionalização. Verificam-se, ainda, objetivos e ações específicas que circundam o objetivo geral de atender a crianças e adolescentes de rua e/ou nas ruas e em situação de vulnerabilidade social<sup>7</sup>, através de atividades artísticas, como a dança, a música e o teatro.

Segundo o conceito defendido pelo Ministério do Trabalho e Emprego (2007) existem vários enfoques para o termo *vulnerabilidade social*. Mas, há um ponto de consenso em torno da questão que é a capacidade de captar situações intermediárias de risco localizadas entre situações extremas de inclusão e exclusão. As zonas de vulnerabilidade envolvem os setores que buscam uma melhor posição social e os setores médios que lutam para manutenção do seu padrão e estão ameaçados pela precariedade do trabalho.

[...] certamente há de se atestar que algumas populações estão mais vulneráveis a um acúmulo destas situações adversas. Entre esse grupo de pessoas estão as crianças e adolescentes em situação de rua, assim como

.....

7 “[...] Os estudos sobre vulnerabilidade social, especialmente os que se aplicam à realidade dos países menos desenvolvidos, estão associados também à ideia de risco frente ao desemprego, à precariedade do trabalho, à pobreza e à falta de proteção social” (MINISTERIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2007, p. 13)

aqueles que vivem em situação de pobreza e que, embora vivam com suas famílias, estão inseridos em um contexto de violência social familiar e/ou simbólica (MORAIS, 2009, p. 48).

Centrada na atuação com enfoque nos processos de inclusão e exclusão social nas zonas de vulnerabilidades, a CR se enquadra naquilo que se designa como terceiro setor, como uma instância organizada da sociedade civil que atua em articulação com o estado ou na ausência da ação estatal.

O Terceiro Setor é uma expressão com significados múltiplos que carrega sentidos históricos diferenciados, de acordo com os contextos sociais em que ele esteja inserido. De forma geral, o Terceiro Setor tem-se materializado na sociedade civil através dos chamados Movimentos Sociais, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Associações Comunitárias e Redes Solidárias (GOHN Apud SILVA, 2006, p. 119).

É na condição de Terceiro Setor que, a CR, desde 1991, vem atendendo, estudando e pesquisando o fenômeno da violência contra crianças, adolescentes e mulheres na cidade de Natal RN. Ressalta-se uma abordagem educacional distinta do enfoque da escola regular, muito embora estabeleça parceria com ela. Essa abordagem, que se pode chamar de não-escolar ou não-formal, norteava-se pela sistematização de projetos, considerando o diálogo entre os eixos adotados pela CR, os processos interativos entre os agentes envolvidos, assim como a correlata necessidade de recompor o seu fluxo identitário a partir das marcas inerentes à vulnerabilidade social, tendo como referência o fulgor do discurso sobre cidadania e direitos humanos.

Na educação não-formal a cidadania é objetivo principal, e ela é pensada sempre em termos coletivos. Isso significa que a aprendizagem ocorre de forma relacional, ou seja, por meio de vínculos sociais incorporados. Parte-se do pressuposto de

que a qualidade do resultado pedagógico depende da qualidade das relações entre os sujeitos. Não se trata, portanto, de uma educação genérica, mas uma formação voltada para recompor a identidade social dos indivíduos, produzindo experiências por meio das emoções da vida e da força das paixões que se exercem sobre ela. Nesta perspectiva, a educação é um fato social total (FREITAS, 2005 Apud SILVA, 2006, p. 119).

No tocante à abordagem da educação não-formal da CR, ganham relevo, nesta pesquisa, as práticas pedagógicas no campo do teatro a partir do projeto *TOM*. Do período de 1993 a 2003 é perceptível que o processo criativo do grupo de crianças e adolescentes envolvidas em tais práticas se apoiava na improvisação teatral e nos jogos dramáticos. Os procedimentos dos jogos eram mediados pelos temas trabalhados pela CR, como: sexualidade, gravidez na adolescência, drogas e violências contra as crianças e adolescentes.

### A Trajetória Teatral

Um olhar panorâmico sobre os dez anos que compreendem as atividades teatrais na CR, nas quais se deu o surgimento da *Asmaria Cia de Teatro*, permite dimensionarmos dois projetos desencadeadores de tais atividades: a *Cartilha das Invenções* (1993), que compreende a primeira fase e marca o início das atividades teatrais na CR. E, a partir dos procedimentos teatrais com temas desenvolvidos na *Cartilha*, dinamizou-se uma nova fase de jogo, impulsionando, em 1997, a elaboração do projeto *TOM - Teatro Oficina Montagem* (1997-2003), o qual teve como modalidades teatrais: o teatro de rua (1997), o teatro fórum (1999) e a montagem de *Mateus e Mateusa* (2002).

Essa repartição em fases decorre de um olhar retrospectivo que procura refletir e orientar-se na evolução da dinâmica teatral criativa da CR. A figura abaixo tematiza e temporaliza a articulação dessa

trajetória, tomando como referências as diversas modalidades da prática pedagógica teatral desenvolvida ao longo dos dez anos mencionados.

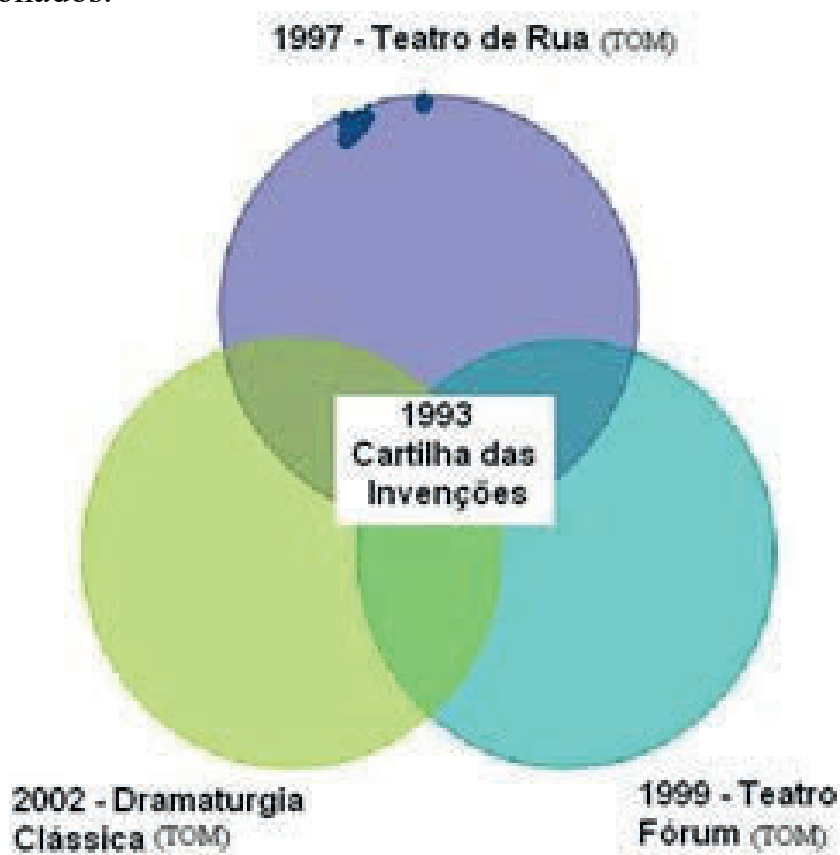


Figura 1 – O Teatro e suas Fases na Casa Renascer

As fases representadas de forma imbricada serão retomadas nos capítulos subsequentes quando do enfoque sobre as abordagens dos temas. De qualquer modo, de forma resumida, antecipamos, abaixo, alguns elementos sobre cada uma delas.

A *Cartilha das Invenções* (improvisação do roteiro, da dramaturgia) é um material didático, elaborado pelas participantes durante a oficina de teatro para ser utilizada posteriormente na mesma oficina. A *Cartilha* é composta de atividades, jogos e exercícios protocolados que não foram concluídos durante as oficinas e que careciam de continuidade. Nessa fase, as adolescentes transcreveram

as improvisações cênicas para as formas narrativas dramáticas.

O contexto e a condição institucional impregnavam as jogadoras da temática sobre a condição de opressão vivida por elas, como: situação econômica familiar crítica, desestrutura familiar, a falta de um referencial de apoio, de segurança, tornando-as vulneráveis e vítimas da exploração e do abuso sexual, de agressões físicas e maus tratos de naturezas diversas, bem como, da inobservância dos direitos da criança e do adolescente. No processo criativo da *Cartilha das Invenções* eram registrados os experimentos, nas oficinas, com os temas trabalhados nas cenas teatrais improvisadas nas quais surgiam as histórias reais e fábulas criadas pelas participantes através de cartas e escritos diversos.

A produção textual servia de referencial nas improvisações. As histórias reais tomavam conta da criação, pois os conflitos que surgiam estavam relacionados com a própria vida da jogadora. O teatro que acontecia era o teatro do cotidiano (PAVIS, 2007), das histórias vivenciadas e assistidas pelas crianças e adolescentes. Um teatro que reconstruía o contexto de uma época. Um teatro que tematizava a pobreza, a carestia, a mendicância, o abuso sexual. Na *Cartilha*, metodologias como o teatro de rua, o teatro fórum, criação textual e o jogo teatral com tema livre serviram de orientação para as cenas.

Mas, foi a partir do projeto TOM (1997) que o *teatro de rua* foi incorporado em encenações teatrais planejadas para este espaço. Na preparação do espetáculo para o espaço aberto, em forma circular, os jogos dramáticos preparatórios reportavam as brincadeiras de rua, normalmente vivenciadas durante a infância. Outra influência marcante são as culturas tradicionais da região, manifestadas nos folguedos populares como bumba-meu-boi e nas emboladas de coco, nas cantigas de roda, na comunicação dos vendedores ambulantes, nos conteúdos das histórias e causos populares como das manifestações corporais das danças e das figuras folclóricas: ema, boi, Jaraguá, burrinha, entre outros. Essas matrizes, associadas ao enfoque temático, geraram o espetáculo de rua *Um Boi Chamado Vida*.

É importante ressaltar que a *Cia Teatral Alegria Alegria*<sup>8</sup> (Natal/RN) é um referencial para esta modalidade artística mobilizada pelas crianças e adolescentes nas oficinas de teatro da CR, pois, a *Cia Alegria Alegria* era assistida com frequência nas ruas de Natal, principalmente no centro, na cidade alta, área onde algumas integrantes do grupo de teatro costumavam transitar.

Já o *teatro-fórum* é uma das modalidades do teatro do oprimido. Esse sistema teatral, criado por Augusto Boal, foi inspirado na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, no teatro político de Bertolt Brecht e no psicodrama de J. Moreno. É uma forma teatral que qualquer pessoa pode desenvolver, pois o teatro é uma expressão inerente a todos os homens e mulheres. Para Boal (1998), até os atores podem desenvolver este teatro e a ação pode acontecer até nos teatros. “O espetáculo é um jogo artístico e intelectual entre os artistas e os espectadores” (BOAL, 1975, p.150). Os espectadores são instigados pelo mestre de cena denominado de curinga a intervirem na cena. O antimitelo é construído de tal forma que desencadeia certa insatisfação no espectador, que terá a possibilidade de assumir o lugar do protagonista (o oprimido) e transformar a situação apresentada. Sendo o teatro do oprimido um sistema teatral pensado para as classes oprimidas, essa metodologia de trabalho sedimentou a prática teatral na CR, no sentido de proporcionar ao grupo de crianças e adolescentes a possibilidade de refletir sobre as questões sociais, políticas e culturais, nas relações cotidianas refletidas nos jogos cênicos vivenciados.

Os antimitelos de teatro fórum, como: *Madame Sherry* e *Que Modelo é Esse?* Instigavam reflexões sobre as relações opressivas vivenciadas, muitas vezes, pelas próprias crianças e adolescentes atendidas na CR. O primeiro antimitelo discutia o tema

.....

8 É uma Cia de teatro de rua que nos anos 80 e início dos anos 90 mantivera uma prática de constantes apresentações de espetáculos teatrais nas ruas de Nata/RN. Seus textos eram baseados nos causos populares, e, as encenações traziam as marcas e o sotaque nos gestos, personagens e vestimentas, embolados por danças inspiradas nos folguedos e com um discurso afiado, crítico e político, levando às ruas as insatisfações do povo em relação às injustiças sociais e aos descasos dos governos vigentes.

exploração sexual de crianças e adolescentes no qual uma cafetina aliciava uma menor para a prostituição até quando a menor tinha condições de saúde para fazer os serviços que a cafetina organizava; o segundo antimodelo tematizava o preconceito racial e social: uma mulher, costureira, observa os detalhes e desenha um modelo de vestido exposto na vitrine de uma butique e é, por isto mesmo, acusada de ter roubado alguma peça de roupa.

Em 2001, ganhou relevo o interesse das participantes em trabalhar com dramaturgias clássicas. Essa fase foi um momento decisivo na procura de um texto teatral que, mesmo sendo escrito noutro contexto histórico e geográfico, de alguma forma, pudesse suscitar debates sobre os temas trabalhados na CR. As atividades em forma de leituras dramáticas foram socializadas com as crianças e adolescentes atendidas na unidade educativa. Um fato especial é que, nesta fase, as integrantes da *Asmarias* monitoraram algumas oficinas de teatro para as crianças atendidas pela CR. Assim sendo, os elementos das fases anteriores são evocados, em decorrência do caráter de continuidade, de ruptura e de síntese que esta última representa em relação às demais.

Após o processo de leitura dramática e do jogo teatral com os textos: *O Velho da Horta* (1512) de Gil Vicente, *O Juiz de Paz na Roça* (1838) de Martins Pena e *Mateus e Mateusa* (1866) de Qorpo-Santo, iniciamos os ensaios para a montagem de *Mateus e Mateusa*, cujo enredo, basicamente, retrata as relações familiares entre um casal de idosos e suas três filhas.

### ***Asmarias Cia de Teatro***

Formalmente, podemos afirmar que a gênese da *Asmarias Cia de Teatro* se confunde com o início do Projeto *TOM*, em 1997, ano de referência do processo criativo da montagem do espetáculo *Um boi chamado Vida*, cuja designação inicial era “As Marias de Natal”. É preciso ressaltar, no entanto, que tal gênese é tributária das

primeiras experiências teatrais desenvolvidas na fase da *Cartilha das Invenções* (1993) em decorrência de que o pertencimento e a identidade grupal vão sendo gestados nos encontros e confrontos dos itinerários de vida de cada uma das participantes, a partir dos primeiros acolhimentos na CR.

Essa articulação entre o itinerário individual e a progressiva construção de um coletivo, no contexto da CR, apresenta uma singularidade de que a própria configuração grupal assume um caráter educativo e identitário que dialoga com os históricos de violência e vulnerabilidade social de cada uma delas, bem como assegura um pertencimento diferenciado dentro do contexto da CR.

Assim, a partir de 1997, no contexto da montagem do espetáculo de teatro de rua, *Um Boi Chamado Vida*, o processo de formação do grupo de teatro *Asmarias* foi pensado pelas adolescentes atuantes no espetáculo. Elas se propuseram a dar continuidade às apresentações de *Um Boi Chamado Vida*<sup>9</sup>, mas o caráter itinerante e as mudanças constantes na organização da entidade, devido aos projetos temporários, impediam certa continuidade voltada para o aperfeiçoamento apenas de um grupo.

No projeto *TOM*, As Marias de Natal, após o espetáculo *Um Boi Chamado Vida*, em 1998, além de atuar nesse espetáculo com outras adolescentes da CR, começa uma atuação sistemática com o *teatro-fórum*, desembocando em vários antimodelos, tendo relevo dois deles: *Madame Sherry* e *Que Modelo é esse?*<sup>10</sup>, cujas apresentações foram realizadas durante os anos de 1999 e de 2000.

De 1999 a 2001, o grupo, além de participar das encenações dos antimodelos com outras adolescentes acolhidas pela CR, integrava outras oficinas artísticas (dança, teatro, capoeira, etc.) oferecidas pela instituição. Em 2001, durante o processo criativo da montagem do espetáculo *Mateus e Mateusa* de Qorpo Santo, o grupo optou

.....

9 Tais apresentações se davam em escolas públicas, em comunidades, em mobilizações do movimento social de mulheres e nas semanas de arte e cultura da CR

por mudar a sua designação para *Asmarias Cia de Teatro*. Em uma avaliação coletiva, desenvolvida nesse mesmo ano, o grupo, ao ser perguntado, quais seriam as perspectivas para o ano seguinte, manifestou o interesse em consolidar sua prática teatral, dando a seguinte resposta: “Mostrarmos novas peças, nos aperfeiçoarmos como atrizes, adquirirmos conhecimentos da teoria do teatro. Pretendemos mostrar o nosso trabalho em outras cidades. Pretendemos conseguir patrocínios e sermos reconhecidas” (Asmarias Cia de Teatro, 2001). De 2001 a 2003, a companhia se dedicou à montagem do espetáculo *Mateus e Mateusa*.

A faixa etária das integrantes da *Cia de Teatro*, no ano de 2001 era entre 15 a 19 anos de idade. Algumas adolescentes, já no ano de 1997, fizeram parte do grupo, mas não deram continuidade por não frequentarem sistematicamente a instituição. Enquanto outras permaneceram desde a pré-história com a *Cartilha das Invenções*

Apresentaremos aqui as sete adolescentes integrantes da montagem de *Mateus e Mateusa* por serem as que transformaram o nome do grupo e participaram como atrizes- jogadoras desse mesmo espetáculo. São elas:

Magnólia Juvino, Magui, como o grupo carinhosamente a chamava, é uma participante desde a primeira oficina de teatro da CR. Na *Cartilha das Invenções* (1993) estão registradas várias histórias e diálogos criados por ela. No ano de 2001, Magui, estava no processo de desligamento da instituição por ter atingido a maioridade, no entanto, assumiu as atividades de monitoria e se integrou na montagem de *Mateus e Mateusa*. Hoje, Magnólia é concluinte do curso de Marketing e Propaganda, tem 27 anos, e, é evangélica, da Igreja Batista.

Maria Monicléia, uma das mais antigas participantes do teatro na Casa Renascer, participou do teatro de rua e das montagens de teatro-fórum. Como funcionária chegou a trabalhar no setor pessoal da CR, na parte de contabilidade. É mãe, e também se juntou ao grupo, em 2002, para a montagem do espetáculo *Mateus e Mateusa*. Concluiu o curso de contabilidade e tem 28 anos.

Francicléia Almeida, ou somente Cléia, ainda quando adolescente, participava das atividades de teatro-fórum. Iniciou suas atividades artísticas no ano de 1999 na Casa Renascer. Hoje, com 26 anos, é evangélica da Igreja Batista e é coordenadora teatral na sua comunidade. Participou de algumas montagens de Autos de Natais, assumidos pela Prefeitura de Natal e pelo Governo do Estado (RN).

Suerda Patrícia, a mais jovem de todas as adolescentes, participou como atriz-jogador nos espetáculos de teatro-fórum e do teatro de rua. Atualmente, casada, com 25 anos, é estudante de direito.

Andreza Ferreira também participou ativamente das oficinas de teatro de rua e teatro-fórum. Hoje tem 25 anos e é comerciante autônoma. Ela tem participado de algumas montagens teatrais, especificamente Autos de Natal, promovidas pelos órgãos públicos. Ela se interessa em atuar no teatro, mas quer, com isto, também, ter uma fonte de renda ocasional.

Luciene Hora, chamada de Lu, participou ativamente do teatro-fórum. Foi uma das últimas a entrar na *Asmarias*. Ela e Wdemira se submeteram a um teste organizado pelas “veteranas” do grupo. Atualmente é casada, dona de casa e mãe de uma criança de quatro anos.

Wdemira Aguiar entrou no grupo no mesmo período de Lu, mas ficou na parte de assistência e substituta do espetáculo. Bastante conhecedora do espetáculo, estava sempre disposta para substituir qualquer personagem. Wdemira participou de outros espetáculos produzidos por grupos amadores da cidade de Natal e hoje, além do enorme interesse pelo teatro, é licenciada em pedagogia.

A Cia de Teatro não atua mais. De acordo com as entrevistas algumas integrantes buscam ampliar os conhecimentos nas áreas de atuação profissional que elas escolheram e outras procuram continuar praticando o teatro em outras companhias embora nenhuma das integrantes, até o momento, optarem pelas artes cênicas como profissão.

## A Pesquisa

No primeiro capítulo desta dissertação, articulamos as interseções entre as práticas e teorias intrínsecas às dinâmicas de criação da *Cia de Teatro*, como por exemplo: as linhas teatrais que compõem a nossa formação, como professor de teatro. Em decorrência da implicação com o trabalho desenvolvido na CR, pesquisamos os referenciais teóricos estudados ou, simplesmente, lidos durante as atividades práticas que constituíram, de certa forma, a essência das fases teatrais verificadas na CR. Neste capítulo, também, são apresentadas algumas notas sobre pedagogia do teatro com o intuito de esclarecer as nuances metodológicas assumidas no contexto da CR.

Ainda, no primeiro capítulo, apresentamos a abordagem metodológica adotada para organizar os arquivos, despertar a memória dos sujeitos entrevistados, e ajudar a reconstruir, pelo discurso, os processos criativos desencadeados antes e durante a quarta fase do teatro na CR. Orientamo-nos por direções e procedimentos historiográficos, pautando-nos nas abordagens de Walter Benjamin (1985), Carlo Ginzburg (1989) e Patrice Pavis (2005), no intuito de desencadearmos os construtos que acionam a memória, que narram a experiência, que selecionam o material nas informações narradas, que descrevem os processos e analisa-os para, mais uma vez, narrá-los como acontecimentos revisitados, recontados, numa combinação de impressões passadas e presentes.

Denominamos o segundo capítulo de *O Tema em Foco*. É a parte que traz os resultados da investigação sobre as escolhas temáticas das oficinas desenvolvidas na CR e dos processos com jogos, nos quais os temas surgiram livremente ou foram preestabelecidos. Transversalmente, a questão do tema não só é analisada na perspectiva do processo de escolhido texto de Qorpo-Santo, *Mateus e Mateusa*,

como também compreende a evocação de atividades desenvolvidas nas fases teatrais anteriores, já mencionadas. Exercícios teatrais com base no texto, o texto dramático como tema preestabelecido para o jogo, as formas de leitura dramática são descritas e analisadas criticamente à luz dos referenciais teóricos que circundaram o projeto.

O terceiro capítulo se desenrola na análise do tema no processo criativo da encenação de *Mateus e Mateusa*. Aqui, é discutido como o grupo trabalhou a montagem da peça, como se deu a relação do grupo no processo criativo, tendo como referência a questão temática. Averiguamos a função do Guia-livre encenador, suas competências e as estratégias de jogo com o texto nas categorias de improvisação com o texto dramático, o tema no texto dramático em jogo, o enredo da peça e a localização do tema nas vísceras da encenação e, por último, uma análise do personagem-tema no processo criativo das atrizes-jogadoras.

Por fim, nas considerações finais apresentaremos elementos que nos permitem, sinteticamente, responder às questões sistematizadas para essa pesquisa e explicitar o atendimento às demandas reflexivas suscitadas pelos objetivos.

# O Movimento da Práxis

**e as Ideias Teatrais Reticuladas**

— ... —

A questão, para mim, é como é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre o nosso próprio processo de fazer o caminho [...] (FREIRE; MYLES, 2003, p. 38).

Pesquisar o tema no processo criativo de um grupo, com base numa dramaturgia pré-estabelecida ou improvisada, realizado no âmbito de uma instituição educativa, exigiu e exige um olhar descritivo e crítico das práticas e teorias que orientaram e orientam os caminhos feitos ao caminhar dos sujeitos envolvidos.

O registro das atividades teatrais promovidas para crianças e adolescentes pela organização não-governamental - Casa Renascer - foi o ponto de partida para o início de um trabalho de sistematização da prática teatral inserida no contexto de educação popular através do teatro, cujas atividades eram planejadas visando à continuidade do(s) projeto(s) que se realizava(m) com parcerias e apoios de organizações financiadoras de cunho governamental e não-governamental, nacional e internacional.

As oficinas de teatro, através das discussões do coletivo, dos exercícios e dos jogos dramáticos, propiciaram às pessoas envolvidas no processo informações de natureza diversas, possibilitando a apreensão e a construção de visões de mundo que orientaram tanto a cena teatral como a vida dos sujeitos, nas interações com as outras pessoas em jogo e nas relações cotidianas. O teatro era um meio que promovia outras formas de compreensão do mundo, no processo criativo, agindo sobre os temas da realidade. Queríamos alcançar o estado de uma postura de ser humano que Freire (1982) chamou de consciência na “Existência *em e com* o mundo”:

Somente homens e mulheres, como seres *abertos*, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora (FREIRE, 1982, p. 65).

Então, as motivações desse estudo assumem como energia mobilizadora o desejo de refletir sobre a realidade e expressar o mundo, criativamente, em um ato de libertação. E esta transformação do mundo é entendida como a transformação da pessoa através de sua ação libertadora, sendo, neste caso, a ação criadora gestada no contexto das oficinas de teatro, desenvolvidas na CR, contemplando, diretamente, crianças e adolescentes do sexo feminino.

Entre os documentos, como: relatórios e textos dramáticos dos encontros e ensaios do projeto *TOM* (1997, 1999, 2000, 2001), verificamos que a encenação do espetáculo *Mateus e Mateusa* é uma síntese de todas as vivências anteriores, experimentadas por nós e pelas atrizes, cujo itinerário foi perpassado por processos de improvisação e de jogos teatrais. Os procedimentos teatrais com os textos clássicos se baseavam nas modalidades do teatro de rua, do teatro do oprimido e do teatro formal. Essas dinâmicas cênicas eram recuperadas, de uma forma ou de outra, na dinâmica criativa da montagem do espetáculo mencionado.

O compartilhamento desse itinerário com as crianças e jovens da CR, tanto no que diz respeito às experiências anteriores ao espetáculo *Mateus e Mateusa*, como a própria montagem desse espetáculo, compreende, também, o nosso processo formativo como professor de teatro, vinculado ao envolvimento com os movimentos teatrais de grupos em Natal e no Rio Grande do Norte.

Nesse caso, tomando como referência as reflexões de Paulo Freire (2003) sobre a “dodiscência”, que expressa a relação de mutualidade do ensinar-aprender, recuperamos alguns fragmentos do nosso percurso artístico como professor de teatro, pelo fato de que tal percurso, ao mesmo tempo em que compreende episódios que contribuíram para a nossa formação, também, vai se constituindo em um acervo de experiência no campo da encenação que desembocou no trabalho com *Asmarias*, no contexto da CR.

No início da década de oitenta, iniciamos as atividades teatrais em um grupo de teatro na escola chamado de grupo de teatro *Reticências*,

pertencente a uma escola situada na área periférica da cidade de Natal. Neste grupo, desenvolvemos, junto com os demais membros do grupo, uma pesquisa sobre a história e formação da comunidade, observando as relações sociais, econômicas e políticas daquela localidade. Com a dramaturgia, criada coletivamente, discutíamos e expressávamos, através do teatro, a condição social dos moradores do bairro Igapó<sup>10</sup> e da comunidade escolar<sup>11</sup>. A experiência com o grupo teatral *Reticências* vai demarcar e ser a linha condutora da atividade teatral na nossa trajetória até o encontro, anos depois, com a *Asmarias Cia de Teatro*.

Outra experiência marcante na nossa formação se deu na condição de ator, empreendida em um contexto autocêntrico. No ambiente do teatro formal, sob a direção de Jesiel Figueiredo<sup>12</sup>, conhecemos a maquinaria e o espaço do palco italiano, e representamos para um público que se programava para ir ao teatro, assim como fazia para ir ao cinema. Um teatro que possibilitava aos operários, assalariados, artistas e estudantes, apreciarem a sua programação. Para isto, os atores panfletavam nas ruas, escolas, semáforos e portões de fábricas. Apesar das condições econômicas e, conseqüentemente, da impossibilidade de autossustento da classe teatral de Natal/ RN, os atores atuavam como profissionais no sentido de preparar o espetáculo para vender e para manter o repertório da casa de espetáculo. Instalado no prédio do antigo cinema *Old*, cinema adaptado do anexo da igreja católica (igreja São Pedro), no bairro Alecrim da cidade de Natal, o teatro trazia o nome do próprio diretor; cobrava-se ingresso e se mantinha de alguma forma, dependente de um público pagante.

A dinâmica das montagens se dava em ritmo acelerado. O diretor escolhia o texto e os atores. Os atores decoravam o texto e logo iniciavam os ensaios no palco, enquanto o diretor pensava no

.....

10 Bairro periférico da cidade de Natal RN à margem do Rio Potengi.

11 Escola Vereador José Sotero, situado no bairro anteriormente citado.

12 Diretor e ator, autodenominado: homem de teatro, promotor do teatro no estado do Rio Grande do Norte. Um artista do teatro que compõe a história do teatro nordestino (informação obtida nas entrevistas de Jesiel Figueiredo na TV universitária UFRN)

figurino, na sonoplastia, no cenário, na iluminação, e ainda, muitas vezes, interpretava o papel principal. Fora as leituras individuais sobre o autor do texto, a época da peça, pouco se sabia sobre o processo do trabalho. Não havia tempo para “laboratórios teatrais”. Não se prezava pelo trabalho em grupo no que se refere à linguagem corporal. O personagem ia sendo trabalhado ao longo das apresentações. E, ouvindo os colegas e o público, após as apresentações, os atores mais atentos afinavam a sua atuação cênica. O estudo, a pesquisa, sobre a linha e os caminhos para a construção das personagens ou discussões coletivas sobre o fazer de cada ator no desenvolvimento da montagem nunca ocorreu de forma sistemática.

Mesmo assim, na década de oitenta, o Teatro Jesiel Figueiredo (TJF) era considerado por muitos fazedores de teatro da cidade, como uma escola. O que não deixava de ser. Uma escola de teatro pragmática, onde tudo que se aprendia era fazendo, cometendo erros e acertos durante a feitura da cena. Nada de reflexões sobre as ações e as personagens. Pensava-se no puro entretenimento, na diversão e, é claro, na casa lotada, e nada mais. Os personagens são assim, são estas circunstâncias dadas e ponto final. Querer mais alguma coisa seria fazer outra coisa que não é teatro. O teatro não quer transformar atores, nem sociedade alguma. O teatro quer apenas ser teatro, realizar-se enquanto tal. Este processo não se quer pedagógico, terapêutico, educativo, informativo.

Como no TJF não era incentivado um teatro experimental, manifestava-se em alguns atores a necessidade de exercitar outros meios de trabalho cênicos. Mesmo o teatro sendo chamado de escola de teatro e casa de formação de plateia, ficava a cargo do diretor todas as funções que conduziam as montagens. Em consequência disso, os atores que queriam fazer um teatro diferente formavam grupos com outros atores e realizavam montagens com principiantes recrutados nas escolas e comunidades periféricas da cidade de Natal ou faziam parcerias com outros atores desgarrados de grupos ou encontrados nos espaços alternativos da cidade de Natal frequentados por intelectuais

e artistas que tinham, muitas vezes, o eixo Rio e São Paulo como modelo estético e cultural.

Por outro lado, havia um grupo de artistas de teatro local centrado numa maneira de pensar e fazer teatro fora do eixo. E são as práticas fora do eixo que vão, de uma forma ou de outra, compor o nosso itinerário teatral o qual se converteu em um dos referenciais para o projeto teatral desenvolvido na CR, através da nossa atuação na Cia Teatral Alegria-Alegria<sup>13</sup>. Esta Cia realizava adaptações de textos e, em algumas intervenções teatrais de caráter político e performático<sup>14</sup>, atuava com os roteiros de cenas que eram alterados quando entravam em contato com os espectadores e transeuntes. Na condição de artistas mambembes, os atores desta Cia, tendiam a adaptar os espetáculos ao contexto de cada localidade e as intervenções dos espectadores. Fazendo uso desses procedimentos teatrais para as ruas, a Cia teatral Alegria Alegria, junto com outros grupos de teatro de rua dos estados do Rio Grande do Norte e Ceará, fez eclodir o Movimento Escambo Teatral de Rua<sup>15</sup>.

Outra referência importante para o teatro na nossa formação foi o surgimento, no início dos anos noventa (1993), do grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Gabotun (Grupo Augusto Boal de Teatro Universitário da UFRN), o qual nos proporcionou um contato sistemático com o teatro do oprimido, cujos processos de estudo, a promoção e participação em seminários e encontros, aproximaram o grupo de Augusto Boal. Permitindo, entre outras atividades, a nossa participação em eventos nacionais e

.....

13 Cia Teatral fundada em 1983 na cidade de Natal que tinha articulação com o movimento nacional, especialmente com grupos de teatro de rua. De 1989 a 1993 fomos integrantes desta Cia.

14 Por exemplo: Intervenções nas agências bancárias, em Natal; mobilização do sindicato dos bancários, convidando os funcionários para uma assembleia ou anunciando um indicativo de greve.

15 O Movimento Escambo de Teatro de Rua é um movimento de grupos iniciado em 1991, na cidade de Janduí no RN, com grupos dos Estados do Rio Grande do Norte e Ceará. Em (informações adquiridas em programas do Escambo, 1991, 1992, 1995).

internacionais do teatro do oprimido promovidos pelo CTO - Centro de Teatro do Oprimido, sediado no Rio de Janeiro.

A Gabotun, primeiro como grupo de teatro e depois denominada de Cia de Teatro, tinha uma forma peculiar de exercitar o teatro do oprimido. Atuando na qualidade de grupo de pesquisa no âmbito universitário, os membros debruçavam-se sobre livros de Augusto Boal (1975), Moreno (1997), Paulo Freire (2002) e Nestor Garcia Canclini (1984). Leituras que influenciaram o grupo em seus primeiros anos, na construção não só do que chamamos de estética social do teatro, mas, por esta maneira de fazer teatro, assegurar no grupo um modo próprio de construção do espetáculo de teatro-fórum que não se prendia apenas a um antimodelo cênico de uma situação específica, que tem, normalmente, duração, em média, de quinze minutos, mas uma situação problema, que sugere um fórum teatral, encontrada na peça com duração em torno de quarenta minutos.

Na Cia Gabotun, vivenciávamos improvisações cênicas que tinham os problemas da atualidade como informações para as criações cênicas. No início dos anos noventa, como membros fundadores da Gabotun, orientados pelos estudos teóricos do teatro do oprimido, através do grupo de pesquisa, experienciávamos, na práxis cênica, as variações de exercícios e jogos voltados para um teatro de verve social e política. Quando discutíamos as personagens e as ações das personagens estávamos, com isso, racionalizando a emoção na tentativa de encontrar o *Porquê* de determinadas ações e emoções. Mas, o que levava a escolha do temado antimodelo de teatro-fórum, foram as situações opressoras vividas tanto pelo grupo como pela população pobre que se vendia em troca de pequenas quantias de alimentos ou de favores, ou mesmo, pela prática opressora de seus patrões, através de ameaças de perda do emprego. Em um dos espetáculos intitulado *Fome: Causa X*, a cena tratava de políticos que compravam votos com cestas básicas, prática comum na cidade e na região onde o grupo atuava.

Com a recuperação de fragmentos de nosso itinerário teatral, verificamos um movimento de simultaneidade com o próprio trabalho educativo desenvolvido na CR, a partir de 1993, provocando um movimento de influência nos processos desenvolvidos nesse contexto, imbricando as dimensões do artista e do professor de teatro. Assim, explicitar tais fragmentos é, de certa forma, uma experiência construída na cena teatral que nos moldou e se inseriu nas iniciativas pedagógicas desenvolvidas na CR. Essa confluência entre as duas dimensões (do artista e do professor) nos conduziu a outro contexto artístico-reflexivo que nos permitiu olhar para nossa própria prática.

### **A Experiência Pós-Asmarias e um Olhar sobre a Pedagogia do Teatro**

Após a experiência na CR, iniciamos uma trajetória teatral de estudos e práticas fundamentada numa práxis pedagógica no contexto alemão. Estes estudos são definitivos na escolha da abordagem que por ora orienta esta pesquisa.

Em Berlim, no ano de 2004, no encontro internacional do Teatro do Oprimido, conhecemos Harald Hahn que nos convidou para participar do Kieztheater<sup>16</sup>. Deu-se início, então, a uma trajetória na Alemanha, numa experiência teatral, por quase quatro anos, especificamente voltada para o teatro improvisacional e o teatro do oprimido no contexto de Berlim. O grupo tem apoio da *Nachbarschaftshaus Urbanstraße e.V.* uma associação de moradores de Berlim-Kreuzberg<sup>17</sup>.

No grupo, em Berlim, observamos alguns pontos importantes no tratamento que os coordenadores davam aos exercícios embasados nos ensinamentos de Augusto Boal. Por exemplo: o grupo é coordenado

.....

16 Um grupo de teatro improvisacional e do oprimido sediado em Kreuzberg/Berlim.

17 Kreuzberg é uma parte do distrito de Friedrichshain-Kreuzberg, em Berlim. É um bairro com uma das maiores concentrações de estrangeiros. Embora seja uma área de maioria turca, é considerada uma área cosmopolita. Nos anos setenta teve uma ativa participação política nos movimentos sindicais e de associações de moradores. Tem uma média de 147 mil moradores.

por dois coordenadores de jogos (Spilleitern). Hahn, extremamente centrado numa prática teatral voltada para as discussões de temas diversos e orientada pelo sistema do teatro do oprimido nas modalidades do teatro-fórum, do teatro-jornal<sup>18</sup> e do teatro-legislativo<sup>19</sup>, estimulava os espectadores a dialogarem sobre o tema apresentado com a possibilidade de interagirem na cena; o segundo coordenador, Clausen, focado na improvisação teatral, defendia que o objetivo do jogo teatral é alcançar um estágio de espontaneidade e divertimento dos jogadores. O jogo é puro prazer. Os dois coordenadores se encontram nas oposições fundamentados pela Teoria da Ação Comunicativa, desenvolvida por Habermas (CLAUSEN; HAHN; RUNG, 2009).

A experiência do Kieztheater veio arejar os caminhos desta pesquisa por se tratar de um processo teatral no qual os referenciais teóricos práticos estavam em consonância com os referenciais do nosso trabalho desenvolvido na CR. Esta aproximação da práxis entre os processos criativos do Kieztheater e do projeto *TOM* nos fez compreender os referenciais usados nas oficinas do projeto de teatro desenvolvido na CR no decorrer de dez anos.

Na nossa trajetória na Alemanha (2003 a 2007), simultaneamente à participação no grupo Kieztheater em Kreuzberg, estudamos na academia de pedagogia do teatro de Heidelberg, cujo estudo fez com que refletíssemos sobre a nossa prática teatral no Brasil, tendo como fio condutor a pedagogia do teatro. No trabalho científico de conclusão da especialização intitulado “Direção Teatral, Coordenação de Jogos e Animação na Práxis da Pedagogia do Teatro”<sup>20</sup> (LIMA, 2007), procuramos encontrar, com base na trajetória teatral, um conceito

.....

18 É uma modalidade do teatro do oprimido que “pretende desmistificar a pretensa objetividade do jornalismo, demonstra que uma notícia publicada em um jornal é uma obra de ficção” (BOAL, 1977, p. 43)

19 Modelo teatral que Boal desenvolveu quando era vereador da cidade do Rio de Janeiro. Consiste na apresentação dos problemas da comunidade pelos espectadores no fórum teatral, mas, não fica só por aí, os espectadores também propõem leis que transformem esta realidade. (Cf. Teatro Legislativo, 1996).

20 “Theaterregie, Spielleitung und Animation in der Theaterpädagogischen Praxis”

ou mesmo um ponto de debate e reflexão sobre o papel do pedagogo do teatro, interagindo com essas três funções do jogo teatral, colocadas no título e desenvolvidas enquanto tema.

A experiência pedagógica no campo do teatro desenvolvida no contexto da CR e seu imbricamento com nossa prática teatral como artista, encontra na Alemanha desdobramentos e oportunidades de reflexão sistemática sobre parte desse itinerário. Isso nos permite, entre outras coisas, assinalar algumas notas sobre a pedagogia do teatro que nos orientam nesse estudo.

Se tomarmos como referência a abordagem da pedagogia do teatro na Alemanha, constataremos que são diversas as áreas de atuação do profissional pedagogo do teatro. Mas, esta abrangência de área não vai diferir da prática brasileira, pois os referenciais compõem os mesmos fundamentos. Comparar as abordagens da pedagogia do teatro entre os países exige uma pesquisa mais detalhada e específica, o que não é objetivo desta pesquisa. No entanto, faremos, apenas, uma panorâmica das áreas de atuação mais conhecidas da pedagogia do teatro, no contexto alemão: (1) *Áreas Artísticas*: crianças e adolescentes, clubes de jovens, cinema e televisão, projetos culturais; (2) *Organização Social*: grupos de jovens, centro da terceira idade, centros de asilados; (3) *Áreas Pedagógicas*: jardim de infância, escolas, faculdades e escolas técnicas, museus (museu teatro), cursos de capacitação e pós-graduação; (4) *Associações e demais companhias*: Igrejas, Instituições de formação, escolas populares, centros culturais, escolas de arte; (5) *Áreas Terapêuticas*: hospitais, reabilitação, prevenção: drogas e criminalidade, socioterapia, integração; (6) *Áreas da Administração*: Instrução teatral, treinos para comunicação, capacitação e pós-graduação, eventos teatrais, atividades públicas, divulgação; (7) *No Teatro Profissional*: a pedagogia no teatro profissional serve, em primeira linha, antes e depois da preparação da encenação. O pedagogo do teatro opera na formação do programa teatral, na elaboração de materiais (tipo: portfólios dos espetáculos), assim como, planeja e executa programas especiais,

promocionais, algo como um guia para os espetáculos. Encenações com grupos de adolescentes e profissionais são desenvolvidos em conjunto. A área livre da cena pertence a uma construção que parte de um processo coletivo. Neste caso, processo artístico e pedagogia do teatro são idênticos (RADEMACHER in: KOCH e STREISAND, 2003, p. 29).

Nessa direção, tem-se um amplo campo de atuação da pedagogia do teatro. As áreas apresentadas revelam que a pedagogia do teatro pertence não só à área pedagógica, mas, às artes do espetáculo, embora esteja situada na área do jogo teatral. Tal diversidade também se manifesta em relação às abordagens.

Pontos de vistas expressos nos comentários e escritos de arte-educadores e teóricos do teatro-educação apresentam uma acentuada ênfase no jogo pedagógico e dramático, nas dinâmicas coletivas, nas improvisações como meio de aprendizagem em oposição à imitação do teatro profissional (DOMINGUEZ, 1978; KOUDELA, 1992, NICKEL, 1976). Noutra abordagem pensa-se a pedagogia do processo da pesquisa teatral das múltiplas culturas que parte do ponto de vista do ator (BARBA; SAVARESE, 1995), do seu desprendimento orgânico de assimilação e composição técnica. Uma pedagogia teatral voltada para a formação do ator.

A pedagogia do teatro, no contexto brasileiro, no início dos anos oitenta, amplia-se quando Koudela (1999) publica a sua pesquisa e experimento com base nas linhas pedagógicas teatrais da peça didática e dos jogos de aprendizagens propostos por Brecht. Os exercícios artísticos coletivos (Kollektive Kunstübungen) ganham espaço na academia brasileira e compõem as referências metodológicas para o ensino do teatro no Brasil. Nos jogos propostos, “os jogadores podem alterar o texto e inserir conteúdo dramático próprio” (KOUDELA, 1999, p. 15). As pesquisas de Koudela (1984) acerca da pedagogia do teatro, ao articular a corrente teatral *contextualista* com a *essencialista*, pressupõem uma interseção em jogo entre Brecht e Viola Spolin, ou melhor, Brecht e Stanislavski. Assim sendo, é reforçada a

ideia de que os procedimentos teatrais no Brasil, por vezes, desvelaram-se nesta simbiose e a pedagogia do teatro no Brasil orienta-se, também, por estas correntes.

Outra experiência que deve ser aqui ressaltada é o desdobramento do *texto ao jogo* na prática teatral proposta por Maria Lúcia Pupo (2005, p. 66). As dinâmicas de adaptações e transformações do discurso indireto em discurso direto são tencionadas nos pontos dos diferentes modos narrativos. As fábulas, escritas ficcionais, provérbios, são trabalhados nos jogos de apropriação do texto. Posicionando esta abordagem prática em uma gama de experiências contemporâneas, Pupo (2005) transcorre nas possibilidades diversas de transformação dos vários gêneros literários em cena, abrindo os recortes, colagens e fragmentos de textos, para uma instância da criação literária. *Do jogo ao texto* torna-se um caminho para a criação da escrita ficcional.

Na área do conhecimento da pedagogia do teatro, as dinâmicas teatrais com textos são diversas. Nos anais da ABRACE (Associação Brasileira de Artes Cênicas, 2003), alguns trabalhos abordam a dramaturgia na perspectiva de articular texto e jogo, como também, jogo e texto. E, numa articulação de texto e pré-texto, na encenação, na criação dramatúrgica a partir de jogos e na escrita dramatúrgica como ato criador, abrem-se veredas entre uma concepção pedagógica e outra experimental descomprometida com os processos de aprendizagens.

No Brasil existem vários projetos sociais que trabalham com o teatro na formação de espetáculos cênicos ou para atingir outros objetivos através das técnicas teatrais. A pesquisa de Nogueira (2008), intitulada “O Teatro com Meninos e Meninas de Rua”, apresenta uma aproximação com as experiências desenvolvidas no campo teatral na CR. Esta aproximação dá-se no tocante à situação de vulnerabilidade social dos sujeitos e de seus objetivos voltados para as crianças e adolescentes. Nogueira, referendada nas leis do Estatuto da Criança e do Adolescente, defende o “desafio de educar em meio aberto, em liberdade, sem prender, nem coagir”, e, com este fim, rastreou em São Paulo algumas instituições públicas que ofereciam o

teatro como uma alternativa cultural e social.

A partir da existência de um circo da Secretaria Estadual do Menor, na periferia de São Paulo, Nogueira (2008) investigou a experiência do grupo de teatro *Ventoforte*, o qual era responsável pela programação de teatro do circo. A atividade teatral acontece baseada nos parâmetros da proposta estética de Ilo Krugli, diretor do *Ventoforte*. O grupo praticava uma metodologia que explorava a memória, o imaginário, o sonho e o desejo, onde as crianças podiam construir sua biografia e apresentar para os espectadores. Para Ilo Krugli (in: NOGUEIRA, 2008, p. 13) “[...] seu crescimento (da criança) acontece da própria liberdade que deflagra a expressão e a qualidade estética”. Dessa maneira, as crianças resgatavam suas memórias pessoais e construíam os seus referenciais míticos e culturais.

Lançando luz sobre algumas reflexões de teóricos alemães a respeito dessa temática, é possível observar algumas nuances. Com base na metodologia do teatro em construção, métodos trabalhados no teatro-educação trazem para si o jogo cênico, o jogo representativo<sup>21</sup>, “das Darstellende Spiel”, como forma de mediação das competências sociais. Göhmman (in KOCH e STREISAND, 2003) apresenta o conceito de Teatro Educação como sendo o aprendizado da criação teatral, e o drama educação como o aprendizado do aprendizado (processo) da criação teatral.

Na pedagogia do teatro não se pratica a simulação de comportamentos e atitudes, e sim, centra-se na construção de situações teatrais e figuras com a ajuda de técnicas de atuação para formação estética do teatro; este, segundo Göhmman (in KOCH e STREISAND, 2003), é o foco do jogo cênico, *Darstellendes Spiel*, como significativa área do Teatro Educação.

O Teatro Educação, para Göhmman (in KOCH e STREISAND, 2003, p. 81), é sinônimo de pedagogia do teatro. No conceito de formação

.....

21 Quando falamos de jogo representacional, *Darstellendes Spiel*, estamos nos referindo ao jogo cênico, ao jogo teatral.

estética, tem a pedagogia do teatro atarefa de proporcionar o encontro artístico com a realidade social. Em consequência disso, o trabalho se concentra nas condições de culminar em uma específica estrutura teatral comunicativa, na qual uma pessoa “A” faz como se fosse uma pessoa “B” e apresenta isto para um público “C”. Sobre a construção teatral do papel, o emissor, sujeito em jogo, como, ao mesmo tempo, o receptor-espectador, possibilita a diferenciação entre realidade social e teatral com a ampliação da compreensão individual. A estética serve como sinal de aclaramento da situação social e espaço de proteção da representação.

Felix Rellstab (2003), ao tentar colocar uma moldura em torno de um conceito de pedagogia do teatro, busca sua origem na práxis do *Darstellendes Spiel* (do jogo teatral na escola, na sala de aula), mas não deixa de suscitar curiosidades de sua origem repousar sobre o *Schulspiel*, ou seja, o jogo pedagógico. E para espraia os pontos possíveis de significação, define, de forma ampla, o pedagogo do teatro, como aquele que joga consigo mesmo, com e para o outro, instiga outros a participarem do jogo (na função de animador), é diretor de cena, ator, animador, motivador, consultor, educador, coordenador de jogos, organizador, leitor, *dramaturg*, autor, músico, coreógrafo, técnico de palco etc. (RELLSTAB, 2003, p. 44). E a função do teatro é de tornar o homem cada vez mais humano. “Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt” (a pessoa só é, totalmente ela, no espaço onde ela joga) (SCHILLER Apud RELLSTAB, 2003, p. 48).

As teorias contemporâneas do teatro, por sua vez, atravessam a pedagogia do teatro pela sua ousadia. Através de experimentos, seja nos grupos escolares ou amadores, promove-se a *desconstrução* das formas tradicionais e conservadoras do teatro. A pedagogia do teatro, voltada para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, possibilita diversas experimentações que alimentam as práticas teatrais contemporâneas por estar em constante ressignificação do seu papel e função. São as mudanças paradigmáticas do fazer teatral interferindo nas transformações curriculares e pedagógicas escolares.

[...] Nesse tipo de teatro, educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente (KOUDELA in: CARREIRA, 2006, p. 74).

Para uma definição do modo de atuar no teatro, asseguramo-nos de um entendimento no qual a pedagogia do teatro é uma direção do fazer teatral em que o processo criativo tem significado fundamental e que, de forma consciente, pode orientar a reflexão dos fazedores de teatro independente do caráter do grupo, no que concerne à sua configuração e atuação: amador, profissional ou inserido no processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Um conceito de Felix Rellstab, a partir do seu ponto de vista, conduz a um entendimento de uma pedagogia do teatro:

A pedagogia do teatro é compreendida como um trabalho de teatro no camposocial, especialmente na escola e no espaço de lazer. O foco são os jogos com e para determinados grupos sociais, principalmente para grupos marginalizados: crianças, estudantes e aprendizes, idosos, migrantes, desempregados, deficientes, prisioneiros. O objetivo do jogo é abolir as deficiências e as barreiras que eles experimentaram como indivíduos e como grupo e introduzir todos no espaço coletivo. O ato de jogar deve proporcionar no ambiente de convivência um processo de integração social (RELLSTAB, 2003, p. 31, tradução nossa)<sup>22</sup>.

O fazer teatral, neste caso, tem outros objetivos a serem alcançados além da criação do grupo enquanto objeto de arte. E estes

.....

22 Theaterpädagogik versteht sich als Theaterarbeit im sozialen Feld, vor allem in Schule und Freizeit. Im Vordergrund steht das Spielen mit und für einzelne soziale Gruppen, vor allem für Randgruppen: Kinder, Schüler und Lehrlinge, alte Menschen, Gastarbeiter, Arbeitslose, Behinderte, Gefangene. Ziel des gemeinsamen Spielens ist die Aufhebung der Behinderung und Schranken, die sie als einzelne und als Gruppe erfahren und das Hinführen zur Gemeinschaft aller. Das Spielen soll im Lebensumfeld einen gesellschaftlichen Integrationsprozess in Gang setzen (RELLSTAB, 2003, p. 31).

objetivos se situam na transformação dos sujeitos ao tomarem consciência do contexto social, político, individual, no qual estão inseridos. Mas a superação das dificuldades individuais compreende o diálogo com o outro. A expressão artística no ambiente aberto proporcionando a criação e possibilitando os exercícios comunicacionais.

A discussão entre os fundamentos de uma pedagogia teatral e a procura de uma definição para esta área se encontra na reflexão e no processo da procura. Assim, entre uma gama de autores e metodologias teatrais, podemos identificar em Brecht uma correspondência e uma influência categórica no século XXI, assim como o sistema de criação teatral de Stanislavsky. Mas, vemos que é necessário traçar alguns parâmetros que norteiem esta compreensão, como por exemplos: as concepções de pedagogos do teatro como Gerd Koch e Hans-Wolfgang Nickel, no contexto alemão, e, na discussão brasileira, Ingrid Dormien Koudela e Augusto Boal, como a tentativa de gestar uma composição sobre a pedagogia do teatro que dê conta de uma articulação arejada desta matéria no celeiro das práticas teatrais desenvolvidas pela *Asmarias Cia de Teatro*.

Estes impulsos, na tentativa de clarear o significado da pedagogia do teatro, merecem uma pesquisa mais profunda e detalhada, e este não é o objetivo desta pesquisa. O intuito é apenas apresentar as referências que embasam o ponto de vista condutor da nossa investigação. Nesse sentido, observamos que, basicamente, o tema no processo criativo da *Asmarias* orientava-se na improvisação teatral com influência do jogo segundo Viola Spolin, do teatro do oprimido na acepção de Augusto Boal e nas dinâmicas do teatro de rua.

### **O Processo Improvisacional da *Asmarias*: o Teatro de Rua, Boal e Viola**

Talvez, o fato de muitos educadores e pedagogos do teatro esconderem, ou não discutirem o caos, a indeterminação, as incertezas dos processos criativos, mesmo no espaço onde pensamos que tudo

está estreitamente norteado por um plano de aula, faz, a nosso ver, a relação entre pedagogia e teatro perdurar por muitas décadas nas discussões acerca de um possível avançamento de uma abordagem sobre a outra. Schiller já apresentava no século XIX algumas questões de ordem processual da criação artística. Se trouxéssemos o pensamento de Schiller na ótica de Tanja Bidlo (2006) sobre a pedagogia e a estética, veríamos que a pedagogia não faz sentido algum se o instante estético é um momento do acaso. Segundo a autora, a arte não tem de estar a serviço do trabalho pedagógico. Mas, é entendido que a forma aferente ao ensino do jogo teatral é um processo de formação social.

E é puxando este fio condutor de formação social, de uma discussão sobre a pessoa no seu contexto, que se mostra possível, claramente, nos registros teatrais da CR, o papel basilar de Viola Spolin e de Augusto Boal nos fundamentos dos jogos propostos no processo de criação teatral durante as oficinas oferecidas para crianças e adolescentes. As dinâmicas de teatro de rua, também, possibilitaram flexibilidade nos procedimentos criativos, por não estarem sob regras rígidas condutoras de jogos. Os Jogos aconteciam de tal forma a possibilitar que algumas regras fossem transgredidas em função de não causar bloqueios nas jogadoras durante o processo de jogo. Com isto, era estimulado um comportamento espontâneo na atuação do grupo.

As adolescentes, integrantes da *Asmarias*, no ano de 2001, já tinham de alguma forma, adquirido experiências com as artes cênicas praticadas no âmbito da CR nos anos anteriores. As leituras de jogos propostos por Viola Spolin (1987) nos davam a possibilidade de tentar buscar um ponto de atenção que gerasse certa concentração no grupo de crianças e adolescentes. Focalizar a atenção no objeto de jogo, ou na delimitação do espaço de jogo, não era uma atividade fácil para que todo o grupo conseguisse sem alaridos. Alcançar um estágio de concentração e atenção era algo difícil do ponto de vista da orientação. Tentávamos integrar as crianças e adolescentes selecionando algumas dinâmicas do teatro de rua, como: brincadeiras de roda, festas de fantasias, carnavais, danças populares (rituais), e, organizando jogos

que assimilávamos de outros grupos, das brincadeiras de roda que improvisávamos. Enfim, dinâmicas que, de alguma forma, em algum momento, tínhamos vivenciado na condição de jogador.

As oficinas da CR, nas práticas da *Cartilha das Invenções* e do projeto *TOM* tiveram os seguintes autores e professores de teatro como referenciais das atividades teatrais: Viola Spolin, Ingrid Koudela, Augusto Boal e Amir Haddad<sup>23</sup>.

Amir Haddad representa um referencial significativo nos trabalhos de grupos como a Cia teatral Alegria Alegria e tantos outros grupos periféricos que surgiram com o movimento Escambo. As influências de Amir Haddad no trabalho da *Asmarias* é consequência de informações captadas na oralidade das expressões dele como de outros fazedores de Teatro como Junio Santos, Grimário Farias, Lindolfo Amaral, Ray Lima entre outros teatreiros e *escambistas*<sup>24</sup>.

Da interação com estes artistas abstraímos conceitos e visões do teatro popular de rua que se não foram dialogando diretamente com estes artistas, foram com base nas oficinas e palestras proferidas por eles que nos abriram as possibilidades de construir um pensamento teatral que orientou, por muitos anos, o processo teatral na CR e fez desencadear a *Asmarias Cia de Teatro*.

Um ponto de vista inerente às três abordagens é o fato de o teatro ser a arte de todos. Todos são capazes de fazer teatro. No palco ou na rua todos são, em potencial, atores. Como disse Viola Spolin (2001, p. 3): “[...] talento ou falta de talento tem muito pouco a ver com isso”, frase que pode ser completada pelos dizeres de Boal quando

.....

23 “Amir Haddad é diretor e professor de teatro, diversas vezes premiado. Com 46 anos de teatro, seu trabalho é, nacionalmente e internacionalmente reconhecido, tem como objetivo recuperar o sentido de festa do teatro e a dramaticidade das festas populares, ressaltando os aspectos de pesquisa e de educação que norteiam suas buscas pela transformação do teatro, comprovados pela constância e persistência com que desenvolve núcleos de trabalho - espaços de desenvolvimento de seus questionamentos sobre o ator como indivíduo , o espaço , a dramaturgia - , e pela prática permanente enquanto educador” (<http://www.tanarua.com.br> 17.02.2011).

24 Denominação para os membros do Movimento Escambo teatral de Rua.

afirma em relação ao teatro do oprimido que até os atores podem fazer esse teatro; e, por sua vez, Amir Haddad, firmado na mesma crença, cita o carnaval, o ritual, onde todos estão no mesmo nível de igualdade, no espaço da cena teatral manifestada na rua; Amir se inspira no teatro enquanto a arte de manifestação das paixões e angústias da humanidade. Estes, a nosso ver, são pensamentos inclusivos, instigadores do acontecimento teatral. Esta abertura de caráter social e política do teatro ao promover a apropriação desta arte por todos, nas acepções dos autores, configura-se no que chamamos de fundamento central impulsionador, mola propulsora, do processo teatral da CR.

Tanto Spolin como Boal não separam as dimensões individuais e sociais dos sujeitos implicadas nas atividades teatrais. Afirmar que o teatro do oprimido é puramente social seria um equívoco, pois Augusto Boal não concordava com a separação entre psicológico e social; para ele, “Todos os problemas *sociais* são discutidos por indivíduos *psicológicos* e todos os temas *psicológicos* ocorrem num mundo *social*” (BOAL, 1980, p. 127). O livro de Viola Spolin, por exemplo, na Alemanha, que foi traduzido no Brasil por *Improvisação para o Teatro*, chama-se: “Técnicas de Improvisação para Pedagogia, Terapia e Teatro<sup>25</sup>”, o que para Koudela<sup>26</sup> trata-se apenas de um equívoco de tradução; já Boal, nos anos 70 percebe que as escolhas de temas na Europa tinham conotações psicológicas bem mais acentuadas do que os temas tratados na América Latina.

No teatro na CR outros temas tidos como psicológicos, como o medo, a tristeza, a solidão, a irritabilidade, abundavam pelas vias de expressões do jogo teatral e do exercício de improvisação. No grupo, embora não desenvolvesse objetivos terapêuticos, o condutor do jogo necessitava ter aptidões para lidar ou reencaminhar a proposta

.....

25 Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater.

26 Informação obtida através de uma pequena conversa que tivemos com Ingrid D. Koudela no VI

Congresso da ABRACE – Associação Brasileira de Artes Cênicas, no GT Pedagogia do Teatro e Arte Educação, em São Paulo, 2010.

do jogo com os temas psicológicos que surgiam, como: solidão, desconcentração, lembranças da infância, associação dos problemas da cena ao conflito real vivenciado.

No campo da pedagogia do teatro, correlações na *práxis* teatral entre pedagogia e terapia somam-se aos resultados estéticos do grupo. O processo de criação implica desde as temáticas de interesses gerais, de peso social, às questões de ordem psicológicas que passam a compor a forma criativa do grupo. Na verdade, o que vai diferenciar são os objetivos do grupo quanto aos fins do processo criativo. Esta divisão entre *social e psicológico*<sup>27</sup>, para Boal (1980), devia permanecer apenas para efeito didático.

O teatro do oprimido antes de ser uma técnica para atores, um conjunto de jogos, é um posicionamento político diante das opressões impregnadas nas relações humanas em todo o mundo. É o teatro transformado em meio de luta de classe e de libertações pessoais. O teatro é reflexo da história da humanidade, a história de separação, opressão e desagregação das comunidades. O teatro, que no princípio, era um canto ditirâmico, o povo ao ar livre, cantando, dançando, foi expropriado pelas classes dominantes que construíram muros em volta da festa popular e passaram a cobrar a entrada. Para Boal, o povo precisa se libertar e derrubar os muros, e os espectadores precisam voltar a atuar, e no processo teatral é preciso eliminar a dominação da personagem pelo ator. A personagem não mais será propriedade do ator, agora o espectador também será ator e o

.....

27 Em todo caso, Augusto Boal pensou e praticou um teatro social, político, mesmo quando organizou o teatro terapêutico, Arco-íris do Desejo. A proposta de Boal nos anos 80 ganha uma dimensão subjetiva, onde através do teatro, por ele proposto, os oprimidos seriam capazes de libertar também as opressões interiores, os opressores internalizados, subjetivos. E por fim, a nosso ver, todo teatro é terapêutico, pois, passível de trabalhar questões de ordem psicológicas; agora, para o teatro ser terapia é preciso ter objetivos claros e ser orientado por um profissional habilitado, onde a relação seria entre terapeuta e paciente e não entre pedagogo do teatro e atores-jogadores. Temos, nas entranhas do jogo teatral, três áreas que se movimentam e se nutrem uma da outra, por exemplo: terapia, pedagogia e arte, que estariam demarcadas pelos seus fins: a cura, a formação e a produção. Chegamos a esta conclusão com base nos escritos de Dagmar Dörger (in HENTSCHEL, 2003, ps.171-172).

espetáculo terá um caráter de debate político e social. Será o espaço de ensaio, de cidadãos em exercício. Espaço para a aquisição de habilidades capazes de transformar a sociedade, de lutar contra as formas de opressão.

Penso que todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo *os meios de produção teatral*, para que o próprio povo os utilize, à sua maneira e para os seus fins. O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la! (BOAL, 1975, p. 127).

Nesta citação, podemos encontrar o cerne do teatro do oprimido. Boal está utopicamente imbuído de uma ideia de transformação social no desejo de ver a realização das transformações através das formas revolucionárias. A socialização dos meios de produção é uma postura política no mundo, de luta pela socialização das riquezas materiais e intelectuais. Ao passo de uma sociedade livre, capaz de se expressar com o seu universo estético, ou seja, uma estética das próprias aspirações, da realidade e dos anseios do povo, o teatro, neste sentido, é a arena de ensaio destes quereres. Então, o teatro seria uma arma para apropriação da cultura, do modo de ser e fazer, das classes oprimidas, que pode se apropriar dos conhecimentos e materiais teatrais. Ou melhor, o povo como criador dos meios de libertação e transformação social. Neste trecho acima citado, Boal afirma a existência de uma das categorias do teatro popular que é a de um teatro do povo para o povo.

Ainda no que se refere à influência pedagógica de Viola Spolin e Augusto Boal no processo criativo da *Asmarias*, é oportuna a explicitação dos enfoques utilizados no que se refere aos jogos e aos exercícios. São sete aspectos da espontaneidade para Spolin (1987) e cinco categorias de exercícios e jogos para Boal (1998), conforme explicitaremos mais abaixo.

Não teríamos, em hipótese alguma, no processo criativo da *Asmarias*, como separar as indicações dos aspectos das categorias,

visto que a dimensão do jogo na experiência criativa na CR tem um forte acento nas histórias reais vivenciadas pelas integrantes da oficina. Isto quer dizer que a realidade vivida, marcada nas crianças e adolescentes, é expressa no ambiente de jogo, onde a realidade e a ficção mesclam-se. Um faz-de-conta que tem como fonte, muitas vezes, a própria vida cotidiana dessas pessoas.

Os sete aspectos da espontaneidade: o jogo, a aprovação/desaprovação, expressão de grupo, plateia, técnicas teatrais, transposição do processo de aprendizagem para a vida diária e a fisicalização, segundo a abordagem de Viola Spolin (op. cit), ampliam as perspectivas da pedagogia do teatro quando visualizamos, na experiência teatral da CR, os passos dados sedimentados por abordagens que aspiram igualdade nas relações sociais. Aspiração que para Boal é uma ação para a libertação dos oprimidos com finalidades de transformação social.

Processos arbitrários de julgamento nas relações de aprovação/desaprovação geram temores que dificultam a liberdade pessoal dos jogadores. Essa questão nos faz refletir sobre o papel do pedagogo do teatro em sua função. Para Spolin (1987, p. 7), a linguagem e as atitudes do autoritarismo devem ser combatidas “quando desejamos que a personalidade total emergja como unidade do trabalho”.

Como forma de construção processual de atitudes mais democráticas, o teatro do oprimido apresenta um conjunto de jogos e exercícios que considera o jogador em sua totalidade. Para Boal (1998, p. 87):

[...] os exercícios visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O Exercício é uma *reflexão física* sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão.

Enquanto:

[...] os jogos, em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de

mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são *extroversão* (op. cit)

As cinco categorias de jogos e exercícios, segundo Boal (1998), são: (1) Sentir tudo que se toca, (2) Escutar tudo que se ouve, (3) Ativando os vários sentidos, (4) Ver tudo que se olha, e, (5) A memória dos sentidos. Ele faz a distinção entre jogo e exercício só para efeitos didáticos. Na verdade, segundo ele, tem muito de exercício nos jogos e vice-versa. Essa definição de exercícios e jogos situa a maneira como foram encaminhadas as atividades de preparação das cenas improvisadas e das cenas que tinham textos pré-escritos como referências circunstanciais nas dinâmicas da *Asmarias Cia de Teatro*, conforme explicitamos no capítulo seguinte, quando tratamos do tema em jogo no processo criativo numa evolução da prática que culminou com a montagem do texto de Qorpo-Santo.

Como vimos, a sistemática do ensino do teatro nas visões de Boal, Spolin e da abordagem de um teatro de manifestação democrática, livre, de espaços abertos, ou seja, do teatro de rua, fazia parte dos referenciais teatrais que norteavam o fazer teatral da CR, ao passo que, essa sistemática, atravessa o nosso itinerário como artista. Esse olhar reflexivo e prospectivo nos remete a uma abordagem metodológica de pesquisa que se apoia nos indícios e nas pistas.

### **Aspectos Metodológicos da Pesquisa: Marcas, Pegadas como Pistas**

O desafio de refletir, sistematicamente, sobre o tema no processo criativo desenvolvido pelas *Asmarias Cia de Teatro*, que culminou com a montagem de *Mateus e Mateusa*, de Qorpo-Santo, conduz a necessidade de posicionamento diante de outra tarefa que corresponde ao *como* realizar tal reflexão, e isso remete parte do percurso desta pesquisa à dimensão metodológica. Parece que um olhar retrospectivo da experiência exige o acionamento de procedimentos metodológicos de pesquisa que despertem a memória em busca de

marcas, pegadas e pistas.

Embora a experiência estética do espectador e a materialidade viva do espetáculo, representado em 2003, não possam ser reconstruídas, buscamos através dos depoimentos, das entrevistas, dos relatórios, do material fílmico e fotográfico, trazer a superfície processos de criações guardados na memória das atrizes e mesmo dos profissionais que estiveram envolvidos na produção do espetáculo, no intuito de refazer o processo criativo no discurso.

Possivelmente uma linha épica, narrativa, dos acontecimentos e análises das marcas, pegadas e pistas construídas pelas *Asmarias Cia de Teatro* e entendidas como documentos ou arquivos, apresentou-se como um caminho norteador para encontrar alguns esclarecimentos do objeto em pesquisa.

Para uma compreensão destes procedimentos de reconstituição em discurso de uma experiência passada que permanece na memória, nas narrativas, com base nas marcas deixadas em documentos, assim como a história incorporada nos arquivos vivos, cabe lembrar as duas categorias de narradores proferidas por Benjamin (1985, p.199), ou melhor, os dois estilos de vida que produziram as famílias de narradores: o *camponês sedentário* e o *marinheiro comerciante*. Um não vai desmerecer a importância do outro, pois ambos constituem significados fundamentais de experiências. E quando se trata de mestres e aprendizes, essas relações se concretizam no ambiente das narrativas dos acontecimentos próximos e distantes. Na idade média, por exemplo, todo mestre sedentário fora uma vez um viajante aprendiz. A sabedoria para Benjamin (1985) é o lado épico da verdade; não hesitando em dizer que –a arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade “está em extinção” (BENJAMIN, 1985, p. 200-1).

Inspirados na reflexão benjaminiana, procuramos construir uma narrativa que conte uma história, a partir da experiência dos envolvidos e dos registros produzidos por essa experiência. Mais do que uma simples informação e descrição do processo criativo do grupo

de teatro que se formou no âmbito da unidade educativa, não-formal, da CR, analisaremos essa experiência compartilhada, fundamentando e contextualizando as escolhas do grupo de mulheres adolescentes ao longo dos encontros para a prática do teatro.

Mesmo que o enfoque de Walter Benjamin (1985) sobre a narrativa faça pensar sobre o definimento da arte de narrar, ela se situa, paradoxalmente, diante da potencialidade humana de intercambiar experiências através desta arte. Embora ele acentue que *o lado épico da verdade*, a sabedoria, está em extinção, deixa perceber os contornos que instigam as reflexões sobre a importância da narrativa. É neste sentido que Benjamin alerta sobre a diferença, significativa, entre a sabedoria e a informação. Essa diferenciação é possível porque a informação só vive o momento do acontecido, enquanto a narrativa perpetua, conservando suas forças e se desenvolvendo depois de muito tempo. O cronista, para Benjamin (1985, p. 209), é o narrador da história.

Então, neste lineamento teórico, traçado por Benjamin, as lembranças, as reminiscências trazidas à tona pelas narrativas, fazem perpétuas as ocorrências passadas.

Como escritura ou oralidade de caráter aberto, a narrativa pressupõe um discurso que será sempre passível de releituras e interpretações atribuídas pelas gerações posteriores. Ao contrário da informação que carece do frescor da novidade, a narrativa não se entrega à sensação do imediato, ela suscita, no acontecimento passado, narrado, espanto e reflexão na atualidade.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele; muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1985, p. 204).

Desta maneira, entende-se que essa potencialidade da narrativa,

de sobreviver de geração a geração, compreende um universo de saberes sólidos atemporais onde as experiências tornam-se propositivas para as gerações presentes.

Essa dimensão experiencial presente nas reflexões de Benjamin se manifesta em Ginzburg (1989) por intermédio de processos intencionais de apreensão de marcas indiciárias como procedimento de uma postura científica que se debruça sobre as pistas que os fenômenos constroem.

Para explicitar sua visão sobre o paradigma indiciário, Ginzburg (1989) apresenta a relação entre os procedimentos do “método morelliano” para analisar obras artísticas antigas. Morelli, segundo Ginzburg (1989), fazendo uso de procedimentos médicos, ao diagnosticar, observar, e investigar os sintomas da doença, toma como base as orientações indiciárias para análise da obra de arte. O conhecimento do objeto investigado advém das leituras e interpretações dos sinais, das pistas e dos indícios marcados no objeto pesquisado.

Em 1870, Morelli observava os detalhes da pintura, nos pontos, marcas, traços, que se evidenciavam sem importância, contrariamente aos traços visíveis da obra. Os procedimentos morellianos perante a obra eram os de um investigador fazendo uso de seu método criminal a partir dos indícios e pistas deixados pelo criminoso (GINZBURG, 1989).

Para tornar o paradigma indiciário mais evidente, Ginzburg cita algumas influências do método indiciário tanto na pesquisa médica de Freud (que investiga as pistas através dos sintomas) como na investigação criminal dos indícios deixados como pegadas pelo criminoso, no caso de Sherlock Holmes. No caso de Morelli, a investigação centrava-se nos signos pictóricos da obra. “Como se explica essa tripla analogia? A resposta, a primeira vista, é muito simples. Freud era um médico; Morelli formou-se em medicina; Conan Doyle havia sido médico antes de dedicar-se a literatura” (GINZBURG, 1989, p. 150-1).

Para elucidar o caráter investigativo de seus procedimentos analógicos, Ginzburg explicita as peripécias do caçador primitivo quando durante as perseguições ele aprendeu a: “reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados” (GINZBURG, 1989, p. 151).

Trata-se, em todo caso, de um saber venatório, de um conhecimento histórico indireto, indiciário e conjectural. Para Ginzburg, o paradigma venatório é o paradigma implícito nos textos divinatórios mesopotâmicos e pressupõem o minucioso reconhecimento de uma realidade talvez ínfima, para descobrir pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador (GINZBURG, 1989, p. 152-3). Esse procedimento, no caso desta pesquisa, vai deferir no que concerne à participação do observador, visto que o observador na condição de colaborador do grupo debruça-se na identificação dos arquivos e análises do material coletado, na atualidade, reconstruindo em discurso a experiência vivida.

As abordagens de Benjamin e de Ginzburg nos aproximam das proposições de Pavis relacionadas à investigação do espetáculo teatral. Para Pavis (2003), analisar é decompor, cortar, fatiar o *continuum* da representação em camadas finas. Segundo este autor (2005, p. 39), para Mike Pearson, a arqueologia teatral nos revelará as pistas, as cicatrizes, as falhas de representação e dos procedimentos. Essa metodologia tem objetivos de encontrar maneiras úteis de descrever o que se passa e se passava nas representações; realizar síntese dos observados e dos observadores e tentar a reconstituição como textos e representações distanciadas, o que é um processo criativo no presente e não uma especulação sobre o sentido ou intenção do passado.

Articular pontos de semelhanças entre Pavis, Benjamin e Ginzburg não é, a nosso ver, fazer um alinhamento direto das abordagens e elencar alguns procedimentos para o norteameto da pesquisa sobre o processo de criação da *Asmarias Cia de Teatro*. É, na verdade, a organização dos parâmetros que orientam e fundamentam a seleção,

descrição e análise dos documentos em arquivos, apontando pistas investigatórias que surgem e desembocam na interpretação e análise dos documentos coletados e na memória, intrínseca, nos arquivos vivos, expressada nos depoimentos e narrativas dos sujeitos integrantes da experiência da *Cia de Teatro*.

Se a dimensão motriz da narratividade aqui proposta é a socialização de uma experiência, para além de sua descritividade, tendo como referência as pistas e marcas deixadas pelo caminho construído compartilhadamente, o movimento arqueológico para revisitar tais pistas e marcas requer processos de seleção, de recorte e de (re)agrupamento em decorrência dos objetivos propostos e das próprias escolhas daquele que narra, inclusive do intervalo temporal escolhido para ser investigado.

## **Documentos e Procedimentos**

A atividade teatral e as outras áreas de atuação da CR eram realizadas de acordo com os projetos que tinham duração em média de seis meses a três anos. No desenvolvimento dos projetos, havia a preocupação, por parte da equipe de profissionais, de registrar as atividades. Então, embora alguns documentos tenham sido extraviados, existem alguns relatórios através dos quais é possível se ter uma ideia dos passos dados pelo grupo de teatro na composição teatral. Estes materiais registraram o processo de criação e, de forma as vezes fragmentada, indicam uma sequência de procedimentos teatrais realizados durante os encontros para as oficinas teatrais e ensaios. Nestes documentos estão as impressões e observações do coordenador de jogos e das jogadoras.

A seleção dos arquivos e os próprios agentes da experiência, entendidos por Pavis (2003) como *arquivos vivos*, foram divididos em dois níveis: *os arquivos principais*, que estão diretamente ligados ao recorte temporal da pesquisa (2001-2003); e, os *arquivos secundários*,

que são as experiências teatrais vivenciadas em anos anteriores, mas que interagem nas escolhas e estilos de criação do grupo.

A seleção dos arquivos, nesta pesquisa, não tem como objetivo analisá-los enquanto documentos de registros do processo criativo da *Asmarias*, mas sim para servirem de referenciais, de orientação à narrativa, descrição e análise do processo criativo da *Cia de Teatro*. É através dos documentos que o processo criativo é reconstruído. Então, no desenrolar da dissertação, mediante a necessidade, esses documentos são trazidos ao corpo do texto ou são indicados como fonte de pesquisa.

Os *arquivos principais* são: (a) os projetos e relatórios, em arquivos eletrônicos, dos anos de 2001 a 2003; (b) fotografias; (c) a estreia do espetáculo *Mateus e Mateusa* registrado em vídeo; (d) documentário audiovisual: “Entre o sonho e a Realidade”; os arquivos vivos<sup>28</sup> (PAVIS, 2005); e, (e) o texto dramático: *Mateus e Mateusa*.

Denominamos de *arquivos secundários* os arquivos, registros que ressaltam metodologias vivenciadas em anos anteriores e que, de certa forma, influenciaram na escolha do tema e na estética da encenação no processo criativo da montagem de *Mateus e Mateusa*. Nesses arquivos estão registrados os acontecimentos teatrais vivenciados, também, pelas adolescentes participantes da *Asmarias Cia de Teatro* nos anos de 1993 a 2000, são eles: (a) os arquivos em forma de relatórios escritos (datilografados e digitados) entre 1993 a 2000; (b) documentário audiovisual sobre o projeto *TOM* (1997); (c) o texto dramático *Um Boi Chamado Vida* (teatro de rua); (d) o projeto *TOM* – Teatro Oficina Montagem; (e) relatórios semestrais e anuais; e, (f) a *Cartilha das Invenções* (Material didático produzido em 1993).

.....

28 São os sujeitos participantes da Cia de Teatro.

## As Fotografias e o Audiovisual como Documentos.

As fotografias são objetos de recordação que ajudam na entrevista coletiva, proporcionando resgates de momentos importantes na história pessoal e coletiva. A fotografia serviu de estímulo para a discussão e desencadeou depoimentos e narrativas que mostram os caminhos trilhados na criação da obra artística. As integrantes da *Asmarias* ao reverem as imagens expressaram opiniões e debateram sobre a experiência vivenciada. “Nesta situação várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse” (MORGAN, apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138).

No arquivo de fotografias verifica-se que as fotos, na sua maioria, foram tiradas em momentos de atividades. Ou no palco interpretando os papéis ou durante os estudos de maquiagem e ensaios. Certa concentração nas atividades tornava a máquina fotográfica e a filmadora parte da própria dinâmica. Câmeras e as pessoas que manuseiam estes objetos integravam-se no ambiente das atividades.

A fotografia se apresenta como um documento iconográfico de fundamental importância nesta pesquisa por tratar-se de um documento que possibilita reconstruções de processos criativos vivenciados no passado. São arquivos em forma fotográfica que auxiliam no sentido de despertar as lembranças de vivências passadas e de contribuir na estruturação de uma sequência de informações surgidas da recapitulação da memória. Visualizando e descrevendo as fotografias, resgatadas nos arquivos, reconstruímos a trajetória da *Cia de Teatro* focando nos elementos constitutivos do processo criativo que culminou com a montagem do espetáculo *Mateus e Mateusa* de Qorpo-Santo.

Assim, como na visão de May (2004), com base em John Scott, compreendemos a foto como um documento que se encontra na fronteira entre a “estética” e o “documental” e, assim sendo, ela pode ser registro de um evento.

Kossoy (2002), tendo as referências de Philippe Dubois e Roland Barthes, aborda a fotografia como *natureza indicial* e como *processo de criação de realidades*, reflete e analisa arquivos fotográficos, realimentando a memória e tecendo uma reconstituição histórica a partir dos dados possíveis inerentes à fotografia e sua realidade. “A imagem fotográfica, entendida como *documentação/representação* contem em si realidades e ficções”. (KOSSOY, 2002, p. 14). O enfoque destacado aqui não é a abordagem do ponto de vista da criação ou recriação da imagem pelo fotógrafo, mas, sim, as possibilidades que as fotografias oferecem na tessitura de um caminho metodológico. Tomamos a fonte fotográfica como indicação para compreender o processo criativo da *Cia de Teatro* em foco. Essa riqueza é a extensão do conteúdo além da imagem ou aquela possível continuidade a qual se imagina que a fotografia proporciona ao ser analisada enquanto documento de reconstrução histórica, de arquivo marcado de tempo, espaço e contexto.

Assim, buscamos interpretar a imagem além das aparências, levantando algumas informações que estão marcadas no retrato, por exemplo: tratando do olhar, da pose, do gesto das personagens retratadas nas fotos. Agimos sobre os indícios fotográficos verificando e investigando esses indícios em busca de pistas que aguçassem nossas lembranças. Indicações dos pontos de referências que estão presentes na memória entranhada no nosso discurso como um elemento norteador na organização desse mesmo discurso.

Enquanto a fotografia congela a imagem, fixando-a, a imagem fílmica abre o antes e o depois. Embora seja possível fixar a imagem em movimento com uma simples pausa, o todo aberto possibilita outras impressões, que estão vinculadas às variações das perspectivas dos enquadramentos da câmera. Estando a imagem em movimento, e mesmo congelando um dado momento, teremos sempre um antes e um depois da pausa. Essa abertura do documento nos proporciona outras leituras. E o documento fílmico com cortes e edições constrói uma verdade sobre a realidade captada.

A imagem *filmica* não é somente uma imagem em *movimento* em relação a uma imagem fixa; uma imagem em trânsito em relação a uma imagem parada, congelada e cristalizada. É uma imagem que, desta vez, já não é dotada do mesmo peso objetual. Embora se origine de fotogramas, a imagem cinematográfica é singularmente abstrata, intocável e inacessível. Duplamente *imaterial*, ela só toma 'corpo' quando é projetada e quando é refletida. Podemos não gostar de um filme e até rasgar a própria tela, mas nunca conseguiremos atingir a imagem *filmica* (SAMAIN in: FELDMAN- BIANCO et al, 1998, p. 55).

Dois documentários em formato audiovisual foram selecionados para compor o conjunto de materiais e produções de dados, são eles: um documentário produzido no ano de 1997, e neste caso, é categorizado como arquivo secundário e um segundo documentário produzido em 2002 e que faz parte dos arquivos principais, pois registra exatamente o momento de reorganização da *Asmarias* nos exercícios teatrais com o texto clássico. Um documento fílmico realizado no mesmo dia em que as fotos foram feitas comprova a veracidade do fenômeno teatral da *Asmarias*. Além disso, dispomos da filmagem do espetáculo sem cortes realizada no Teatro Alberto Maranhão, em Natal RN, no ano de 2002.

## Entrevistas

Os documentos, mencionados nos parágrafos anteriores, subsidiaram as entrevistas que foram realizadas com as atrizes participantes da *Cia de Teatro*, objeto deste estudo. Em um primeiro momento, de forma espontânea, algumas vezes em grupo e, outras vezes, individualmente, foram desencadeadas conversas sobre a montagem da peça de Qorpo-Santo, as quais estavam orientadas por um plano de entrevista anteriormente elaborado. Nessas discussões espontâneas vimos que a experiência da montagem do espetáculo

*Mateus e Mateusa* contribuiu com o desenvolvimento pessoal das participantes da *Asmarias Cia de Teatro*.

A primeira entrevista foi realizada de maneira informal. Algumas perguntas foram introduzidas como forma de obter dados que interessassem a pesquisa. De qualquer maneira, com base nas indicações para pesquisa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), optamos, a princípio, em transformar alguns momentos de interação espontânea com os sujeitos em fonte de informação para a pesquisa.

Outras vezes, sentados em círculo, ou, mesmo relaxados numa sala de ensaios, discutimos sobre os procedimentos e acontecimentos passados no processo de criação do grupo. Essas discussões com a *Cia de Teatro* foram registradas em rascunhos e serviram para o momento posterior. Esses contatos mais espontâneos geraram questões que subsidiaram a sistematização de uma entrevista semiestruturada.

Na realização da entrevista semiestruturada, as fotografias serviram de estímulo para os depoimentos e narrativas, auxiliando na recuperação de experiências e situações vivenciadas pelas entrevistas. “Nesta situação várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse” (MORGAN, apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138). Nesse sentido, as fotografias do espetáculo *Mateus e Mateusa*, de certa forma, ajudaram na reflexão dos detalhes dos gestos das atrizes em cena, contribuindo com a análise do processo desencadeador da atuação e do próprio percurso da encenação.

Neste capítulo, expomos fragmentos do nosso itinerário artístico, assinalando seu imbricamento com nossa prática de professor de teatro no contexto da CR, expondo um olhar sobre a pedagogia teatral e explicitando as matrizes pedagógicas que embasavam nossa prática educativa. Por fim, expusemos a nossa opção metodológica como forma de operacionalizar nossa intenção investigativa. No capítulo seguinte, apresentamos a questão dotema e como ele foi abordado nas fases aqui investigadas.

# O Tema em Foco

---

Na abordagem do processo de criação teatral, o tema orienta as escolhas e os caminhos seguidos nas dinâmicas do grupo e tem a função de organizar os procedimentos e traçar as referências para fundamentar a prática.

Qual é o tema? Essa pergunta surge, quase sempre, quando um grupo de teatro inicia suas averiguações por um assunto, um texto, ou uma criação cênica. Sobre qual tema o grupo se debruçará é uma das primeiras perguntas que exige certa definição *a priori*. Mas, afinal, o que é na verdade um tema? Qual o conceito de tema?

Para Vasconcellos, o tema se define da seguinte maneira:

Em termos gerais uma proposição ou assunto a ser tratado no corpo do discurso. Em teatro, proposição, assunto ou idéia central que dá sentido ao DRAMA ou ESPETÁCULO. O tema, pois, é o sustentáculo intelectual que motiva e justifica a obra teatral. Não se pode falar, pois, de tema como algo rigidamente estabelecido pelo autor ou pela CRÍTICA, mas, sim, como uma série de valores a serem apreendidos do conjunto formado pelo comportamento dos personagens, sua inter-relação, suas características individuais e sociais, sua ACÇÃO, enfim, e da simbologia deles decorrentes. A interpretação de uma peça e a conseqüente definição do tema depende, basicamente, do contexto cultural e histórico daquele que interpreta (2001, p. 205. Grifos do autor).

O tema é a ideia central da obra, são os elementos do conteúdo, as imagens e o *leitmotiv*<sup>29</sup>. Pavis (2007, p. 399) também nos apresenta pontos de vistas intrínsecos nos termos proferidos por diferentes autores, como por exemplo: “Rede organizada de obsessões” (BARTHES), “arquétipo involuntário” (DELEUZE), “imagem obsessiva traumática” (WEBER).

.....

29 Tema fundamental e figura de repetição. “De modo mais geral, toda retomada de termos, toda assonância, toda conversa que gira em torno de si mesma (TCHÉKHOV) constitui um leimotiv” (PAVIS, 2007, p. 227)

A busca da hierarquia dos temas de uma obra dramática, possivelmente, revelará, claramente, a espinha dorsal da dramaturgia, o fio condutor das cenas e seus objetivos, além de fortalecer o foco no *superobjetivo* para orientação dos atores, como proferiu Stanislavski (1996). Uma vez que o tema pode ser extraído da obra literária ou ser consequência da encenação e da análise crítica do espetáculo teatral, o tema principal do espetáculo teatral será sempre resultante da imbricação dos temas da obra literária com os temas da encenação.

O tema numa práxis pedagógica do teatro é o ponto de partida que proporciona aos jogadores ou atores a liberdade de recriações constantes ou criações com bases nas dinâmicas improvisacionais inerentes aos jogos representativos. Ou seja, tanto é possível um movimento criativo em que primeiro se escolhe o tema e, só depois, busca-se o texto através das leituras dramáticas ou das oficinas de criação do texto dramático, ou, então, ao contrário, extrai-se o tema do texto através do estudo e interpretação do texto pré-escrito.

Sendo o tema um esquema mais ou menos consciente e obsessivo do texto, cabe ao crítico rastrear essas estruturas temáticas, mas também decidir por meio de que temas a obra é mais facilmente explicável ou produtiva (PAVIS, 2007, p. 399).

Entre duas maneiras de encaminhar a atividade teatral, demarcadas de um lado por uma linha improvisacional e de outro uma linha do teatro-formal (SPOLIN, 1987), uma terceira possibilidade se apresenta como caminho que é a junção dos jogos de improvisação teatral como forma de aquecimento e pesquisa cênica durante os ensaios do texto dramático, escolhido para ser montado e representado para um público em moldes tradicionais. Para Spolin (1987, p. 287): “O Diretor pode encontrar o tema antes dos ensaios começarem, ou pode começar os ensaios antes que o tema apareça”. E é neste sentido que o tema movimenta-se no interior do grupo dinamizando o processo criativo.

Nickel (2009, p. 56), como se pode ver no gráfico seguinte, entende o tema como o ponto de partida (ausgangspunkt) para a concretização da forma cênica.

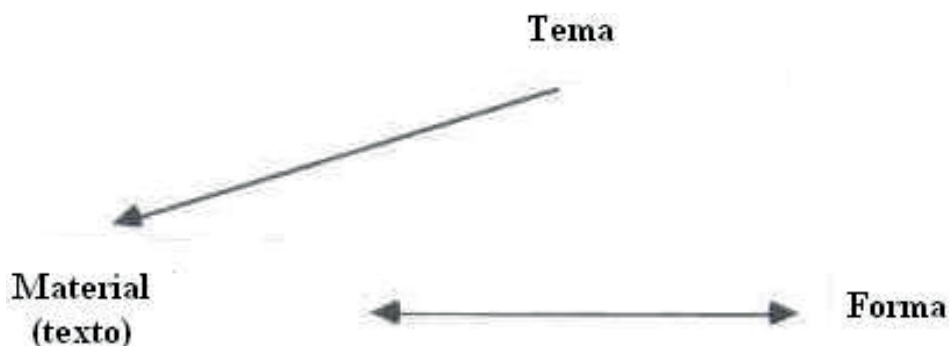


Figura 2 – O Tema como Ponto de Partida em Nickel (2009, p. 56)

Para Nickel (2009), o tema pode ser primeiramente pensado. A definição de alguns preceitos, de forma concisa, faz com que o tema no desenrolar da atividade se torne abrangente e tome forma no texto. Para esse autor (2009, p. 57), um grupo tem variados caminhos para encontrar um tema: ele pode escolher um tema no começo e dar forma a esse tema na encenação teatral; ou, pode encontrar um tema já organizado, materializado, no texto teatral; pode também se ocupar com os temas do grupo, das histórias individuais, das dinâmicas teatrais do grupo e extrair dos depoimentos um tema para ser trabalhado por todos.

Na verdade, o texto, também, pode ser compreendido como um complexo temático. Isto quer dizer que, em um texto literário, podemos identificar temas diversos. Qualquer texto, seja ele dramático ou não, vai possibilitar, de alguma forma, um entendimento através da leitura e tratará de um assunto ou de várias situações, sendo para a encenação teatral o referencial temático. O tema, como um referencial para improvisação, desencadeador do pensamento, de impulso para o jogo, e do plano da encenação, não deixa de ser um texto, se o texto dramático não é mais, no século vinte um, condição *sine qua non* para a cena (LEHMAN, 2008; RYNGAERT, 1995).

Os textos teatrais não são, em geral, monotemáticos. No entanto, muitas vezes, identifica-se um tema entre outros no texto que se relaciona melhor com o interesse do grupo. Neste caso, quando se define um tema para ser trabalhado, com frequência, esse processo tem uma finalidade que é a produção cênica. O tema focado na peça, segundo Nickel (2009), muitas vezes, sofre uma diluição e se confunde com a obra. Na cena, o tema é parte do conteúdo que se torna objeto de apreciação e de interpretação dos espectadores.

Neste sentido, no enquadramento do tema no processo criativo, Hans-Wolfgang Nickel (2009) apresenta variadas formas de trabalhar com o tema: a partir de uma história, de um verbete, de um acontecimento, de uma sequência de cenas, um texto, um objeto, um espetáculo teatral. Composições que formam a obra (Texto) com o seu conteúdo que necessariamente não precisam ser verbais. O grupo pode interpretar um tema (Texto) de várias maneiras; através de imagens, gestos, construções dos requisitos, figurinos, entre tantas outras variações de jogos com referências às obras compostas fora do contexto do grupo. O processo criativo, neste caso, dá-se na atividade de interpretação do material pesquisado. O material selecionado, o conteúdo, é parte dos jogos teatrais.

Introduzimos a reflexão empreendida por Nickel como forma de esclarecer e ampliar os fundamentos desta pesquisa, haja vista que ao longo desta investigação desenvolve-se, sistematicamente, uma abordagem da pedagogia teatral centrada no jogo representativo, no jogo teatral, no *Dartellendes Spiel*, no teatro praticado nas escolas. Abordagens as quais também são seguidas, em parte, por alguns autores do cenário da pedagogia do teatro no Brasil e que já estão aqui, paulatinamente, sendo citados e fundamentando, de alguma forma, esta pesquisa.

Aproximando-nos do nosso objeto de pesquisa, percebemos que o tema na CR tem relevância significativa no trabalho teatral desenvolvido por esta instituição. O fazer teatral na CR pontuava algumas informações prévias antes da escolha do assunto a ser tratado

nas improvisações cênicas e no texto dramático; pensava-se a priori: no público alvo, nos temas institucionais e nas motivações do grupo. As montagens, normalmente, partiam de projetos pelos quais era possível estabilizar uma ideia do trabalho teatral e assegurar certa clareza com base no planejamento operacional. Os objetivos dos projetos esclarecem as escolhas do grupo e a metodologia empregada. Por exemplo:

- ✓ Trabalhar temas relacionados com as experiências e vivência das meninas;
- ✓ Melhorar o nível de informação sobre os temas abordados proporcionando comportamento adequado e alcance de uma melhor qualidade de vida.
- ✓ Diversificar os temas do repertório teatral do grupo.
- ✓ Capacitar às meninas-atrizes para que multipliquem os conteúdos e práticas teatrais assimilados (Projeto TOM, 1998).

Dessa forma, o teatro, inserido no conjunto de atividades da CR, era uma metodologia propiciadora de conteúdos informativos em um ambiente de exercícios e jogos coletivos, psicossociais, pois além das questões de ordem social, as narrativas e histórias criadas nas oficinas de teatro, em muitos casos, relacionavam-se com as biografias das jogadoras.

As situações problemas vivenciadas pelas atrizes-jogadoras situadas num micro-dimensão do jogo teatral, ganharam, gradativamente, a dimensão do grupo e, por conseguinte, o que *antes* tinha um caráter autobiográfico avançou no sentido de buscar nos textos dramáticos, estranhos ao contexto da vida real do grupo, identificações de situações problemas encontrados numa literatura dramática. Ou seja, o tema despersonalizou-se e ganhou uma macro-dimensão na inter-relação do espetáculo teatral com o público.

Para Nickel (2009), conforme a figura seguinte, essa micro-dimensão compreende a esfera individual, ou seja, cada jogador

traz em si uma origem, uma história. E cada um, individualmente, tem um desejo no passado e tem desejos para o futuro. Com a *Asmarias* o trabalho com essas dimensões propostas por Nickel, como um assento na práxis da pedagogia do teatro, se dava no conjunto das atividades oferecidas pela CR, como: atendimento psicológico, social, psicopedagógico entre outros serviços que lidavam com as questões de cunho pessoal específicas. Nos encontros do projeto *TOM*, a dimensão individual era trabalhada nas dinâmicas e nos jogos de integração de grupo. Quem é a jogadora? De onde é? O que faz? O que gosta? O que não gosta? Quais os desejos? Quais os medos? Por que faz teatro? Cada jogadora narrava para o seu grupo uma situação problema vivenciada ou assistida por ela; ao final, o grupo escolhia uma situação para encenar.



Figura 3 - Esquema Dimensional de Nickel (2009, p. 64)

Assim, as experiências grupais que agregavam as marcas da individualidade, remetem- nos à segunda dimensão proposta por Nickel (2009), a qual implica no entendimento do grupo situando a sua origem e o seu entorno, quer dizer, o grupo pertence a um determinado espaço, e, está imerso em um contexto, que no caso da *Asmarias*, é uma *Cia de Teatro* que nasce e se desenvolve no ambiente da CR. Na dimensão-mediana é assimilada toda temática do espaço ao vivenciá-lo e preparado o espetáculo para a representação. Essa dimensão não deixa de refletir a micro-dimensão, pois o grupo é formado por indivíduos, portanto, reflexo do tema micro-dimensional. Nickel acentua a necessidade de saber se o grupo tem consciência dos temas trabalhados ou se a representação é uma construção aleatória.

Por fim, a terceira dimensão abrange os temas históricos. Aqueles temas que põem a sociedade como objeto de indagações. O que quer a sociedade? Aonde vai? Quais as perspectivas futuras da sociedade? Qual relação se pretende ter com o público?

Observamos que essa discussão dos planos dimensionais, numa perspectiva macro, foi ensaiada com a *Asmarias Cia de Teatro* durante os processos de montagem, em especial, com uma dramaturgia clássica. Estávamos direcionando a metodologia até então empregada na prática da *Cia de Teatro* por uma via que endereçava à perspectiva formal de teatro, de certa maneira, contrária às acepções articuladas por uma ideia política do teatro, especificamente nas abordagens do teatro popular de rua e do teatro do oprimido (BOAL, 1975).

Do ponto de vista pedagógico, a abordagem do tema, considerando essas dimensões (do indivíduo, do grupo e da sociedade), em decorrência do perfil das crianças e adolescentes acolhidas, suscitava uma mediação educativa do professor de teatro, assentada no diálogo, no respeito aos processos e ritmos das crianças e das adolescentes que conduziu a uma compreensão do papel do professor de teatro como um Guia-livre.

## O Professor de Teatro como Guia-livre

O entendimento do professor de teatro como Guia-Livre assenta-se na mutualidade ensino-aprendizagem, com ênfase no respeito aos processos de aprender das crianças e adolescentes, com inspiração em pedagogias ativas<sup>30</sup>. A ideia que norteava essa função, a qual ganhou maior fôlego no projeto *TOM*, pautava-se em uma postura diferenciada com a qual o grupo pudesse interagir, democraticamente, dialogar e, principalmente, sentir-se confiante na sua atuação espontânea. É preciso considerar que não estávamos lidando com “um aluno ideal”, mas sim com crianças e adolescentes do sexo feminino submetidas a uma série de constrangimentos psicossociais, cujas formas de interação, de uma forma ou de outra, expressavam suas dores e suas angústias, por meio da mudança de humor, da rebeldia, das dificuldades de atenção e concentração, da desconsideração das regras e dos limites.

Dessa maneira, os procedimentos teatrais e pedagógicos exigiam uma coordenação do jogo que pudesse considerar as tensões, as dispersividades, as rebeldias das jogadoras, em decorrência de seus itinerários e dos motivos que as conduziram à CR. Assim, a mediação do jogo considerava as mudanças de direção, as indeterminações, as interrupções inerentes ao seu processo, acompanhando as atrizes-jogadoras em seus desvios, instigando reflexões e suscitando novas opções no contexto da atividade. Em outras situações, o Guia-livre dava as indicações de jogo e propunha os temas, mas, ao se deparar com obstáculos, esperava que o grupo reencaminhasse a direção do jogo. Nesse sentido, o papel mediador do Guia-livre vai

.....

30 Uma pré-história do Guia-livre, certamente, é verificável na abordagem de uma educação progressista. Esta “acreditava no desenvolvimento natural da criança, sendo que o professor atuava como um guia” (KOUDELA, 1992, p. 19). O professor devia fornecer elementos para que os alunos desenvolvessem a criatividade. Neste caso, o Guia-livre guia o aluno aonde o aluno quer ir. Ele facilita para o aluno seguir no seu processo criativo.

sendo forjado no fazer teatral, no contexto de erros e acertos, e no imbricamento das dimensões do artista e do professor de teatro.

No contexto mais geral das atividades educativas desenvolvidas na CR, o Guia-livre se articulava com outros profissionais que contribuía com a totalidade do projeto *TOM*, como os educadores que acompanhavam as crianças e as adolescentes nos encontros desse projeto e no cotidiano dessa unidade educativa, instigando as discussões temáticas abordadas nos jogos vivenciados pelas jogadoras.

Essa perspectiva mediadora do Guia-livre nos remete às formas como o tema foi contemplado nas atividades teatrais desenvolvidas no âmbito da CR.

## O Tema em Jogo

Ao longo dos anos, os projetos teatrais realizados na CR traziam temas para serem trabalhados nas oficinas de teatro. E esses temas estavam relacionados ao trabalho sociopsicopedagógico orientado na unidade educativa. Os profissionais ao elaborarem os projetos observavam as atividades desenvolvidas pelas crianças e adolescentes, bem como os temas assumidos e os objetivos das instituições financiadoras. É preciso esclarecer, no entanto, que a abordagem temática não se manifestava como uma imposição às jogadoras, mas, os mesmos emergiam durante as oficinas, em decorrência das situações-problemas intrínsecas na dimensão individual das jogadoras, suscitadas pela mediação do Guia-livre.

A seguir, procuraremos abordar o tema em jogo, considerando a seguinte categorização: *o jogo com tema livre, do tema para o jogo e o tema e o texto dramático*.

A primeira categorização está articulada na etapa da *Cartilha das Invenções* (1993). A segunda categorização compreende o teatro de rua, o teatro-fórum e a experiência da construção do Corpo Coletivo.

Por fim, a última categorização corresponde ao período de atuação com textos da literatura dramática clássica, culminando com montagem do texto *Mateus e Mateusa* de Qorpo Santo.

## O Jogo com Tema Livre

O jogo aqui tratado é o jogo cênico. E o jogo cênico é o jogo teatral. Atores que jogam para que outros assistam. Evidentemente, o *jogo dramático* na acepção de que não se trata de atores atuando, mas, de jogadores, esteve presente no processo criativo da *Asmarias*, quando, em alguns momentos são chamadas de jogadoras e em outros de atrizes; e, é legível nos arquivos coletados, como está concebido no relatório de atividades teatrais de 2002, o termo: *atrizes-jogadoras*. Mas a definição defendida aqui nesta pesquisa é a de que o *jogo dramático* é o jogo sem plateia, sem espectadores, enquanto o jogo teatral implica na presença do espectador que observa e assiste, e, até mesmo, intervém na cena. O jogo infantil, por exemplo, situa-se no *jogo dramático*, pois a criança, no seu faz-de-conta, não tem a intenção de interpretar um papel para outros. “Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar” (SPOLIN, 2001, p. 4). De qualquer forma, a ideia de *jogo teatral* delimita as atuações do teatro desenvolvido pelo projeto *TOM*, pois nos jogos teatrais na CR estavam previstos a existência de observadores, que mesmo vindo a interagir na cena, como é o caso do jogo do *teatro-fórum*, mantinham sempre presente, no plano dos jogos, os sujeitos observadores da atuação.

O *jogo com tema livre* vai se diferenciar do *jogo dramático*, embora aconteça no ambiente inicial do jogo. Segundo a definição de Pavis (2007, p. 222) o *jogo dramático* é uma “Prática coletiva que reúne jogadores (e não atores) que improvisam coletivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação”. Na prática do jogo teatral do *TOM*, os *jogos com temas livres* eram

dinâmicas cênicas que tinham o objetivo de motivar, corporalmente, no processo criativo, as participantes da oficina para o jogo. Não havia o tema. O que havia era apenas o espaço de jogo delimitado, e a segunda regra exigia a definição de jogadores e espectadores no espaço de jogo.

O jogo sem o tema é aquele jogo que não tem uma situação dada *a priori*. Ou mesmo, não se sabe ao certo o que vai acontecer em cena. O significado é, neste caso, consequência das impressões das jogadoras/observadoras, que, em diálogo com o grupo, construíram o entendimento da coisa vista. Mas *o jogo de tema livre* não significa o jogo sem regras. Os parâmetros que orientam o jogo permanecem na condução do Guia-livre, sendo que o conteúdo em si, o que está no cerne da cena, como ponto de impulso da ação, como um problema que surge gerando conflitos, não é dado como um ponto norteador, embora no desenrolar do jogo, de forma espontânea, o grupo ou um indivíduo encontre, em jogo, uma situação com momentos sequenciados.

Como parte do jogo teatral, esta prática do “jogo sem o tema” foi experienciada nas primeiras oficinas teatrais para crianças e adolescentes da CR. Essa forma de propor o jogo surgiu como uma maneira, uma estratégia de condução da dinâmica de grupo, que visava estimular nas crianças e adolescentes o desejo, a vontade de jogar. Tendo em vista que as crianças e adolescentes atendidas na CR, nos primeiros contatos com o trabalho teatral, não participavam das atividades se, no primeiro momento, na chegada, logo fosse apresentado um problema a ser resolvido.

Na chegada à sala da oficina de teatro, quase sempre, não havia clima para o desprendimento de um jogo coletivo com alguns temas. Fazia-se necessária uma dinâmica de jogo sem tema e com poucas regras, dando vazão para a expressividade cênica. No final do jogo, dialogávamos com as jogadoras sobre um ou mais temas identificados nas situações apresentadas por elas. Assim, quando elas discutiam sobre suas improvisações podia-se elencar o quadro de temas sobre assuntos variados.

Conduzindo desta forma, a cena mantinha-se aberta e as jogadoras intervinham no jogo a partir da compreensão que faziam das ações das outras jogadoras. Ao agirem e reagirem na interação com o outro, em jogo, elas expressavam os sentidos atribuídos àquelas ações, orientando as apreciações do grupo ao final do jogo. Assim, eram reveladas algumas indicações temáticas que nos ajudavam a aproximar da dimensão individual de cada jogadora. Do *jogo com tema livre* surgiram, em alguns momentos, as propostas de temas que sobressaltavam e vinham à superfície por meio de situações-conflitos vivenciadas em jogo. Ao dialogar sobre o jogo com as observadoras, as jogadoras iam significando as ações e construindo um sentido, uma história, uma dramaturgia sobre situações diversas que mudavam a cada momento. O jogo espontâneo sem um tema pré-definido deixava as jogadoras, muitas vezes, sem reconhecer um tema nas cenas improvisadas.

Às vezes, com um comportamento surpreso, de admiração, elas assistiam muito mais o desempenho cênico de uma das outras do que propriamente o tema. Após várias tentativas do jogo sem o tema, o que fixava a atenção em uma situação-problema era a repetição desse tema nas cenas.

Enquanto, para as jogadoras, o fato de um subgrupo repetir uma situação-problema em cena era apenas uma imitação do outro subgrupo, para nós, enquanto Guia-livre, tratava-se de um forte indicativo para que esta situação viesse com mais ênfase no trabalho dos subgrupos e se tornasse um tema para ser desenvolvido em um segundo momento.

Para efeito de exemplificação descreveremos sucintamente uma situação de jogo sem tema. No espaço de jogo, seis jogadoras entraram em cena e iniciaram ao mesmo tempo, cada qual uma ação, enquanto outras jogadoras se colocaram no jogo como espectadoras. As seis jogadoras mantiveram a sua ação individual. No segundo momento, ao nosso toque (sinal), as jogadoras tentaram associar as ações. Observou-se a luta das jogadoras ao tentarem associar as

ações, causando reações e fazendo surgir os conflitos: se uma jogadora corria e outra sacava de uma arma branca, associava-se o saque da arma com a disparada da outra jogadora; uma pessoa chora enquanto outra estava lavando os pratos e assim sucessivamente. O que, também, se podia inverter: enquanto alguém sacava uma arma, outra chorava; enquanto alguém lavava os pratos, outra corria. Essa dinâmica, em alguns momentos, apresentava-se de forma caótica.

Conduzir as dinâmicas era, acima de tudo, ter a capacidade de associar os interesses individuais e propor atividades motivadoras para o trabalho coletivo participativo. As possibilidades de jogo iam sendo experimentadas ao passo que as participantes, inquietas, levavam um tempo considerável para se concentrarem e se colocarem na condição de jogadoras. Então, jogos com muitas regras, complexos, eram praticamente impossíveis de serem conduzidos. Quando o grupo assimilava as regras do jogo e passava a jogar com atenção, eram introduzidos alguns focos para que todas discutissem depois do jogo.

Na dinâmica do *jogo sem o tema* algumas ações das jogadoras foram questionadas. Ao propor um jogo livre, aberto, foram determinadas algumas regras. Por vezes, as regras do joga não eram seguidas pelas adolescentes. Nesses casos, o espaço delimitado para o jogo era ultrapassado, ou, algumas jogadoras, durante o jogo, aproveitavam para se agredirem, trocar tapas e pontapés. Mesmo não havendo um tema escolhido para ser trabalhado, percebe-se que o próprio jogo teatral era o tema. E tendo como referência a realização do jogo, ao término de cada sessão, as atitudes e relações das jogadoras em jogo eram discutidas.

Foi a partir da prática do *jogo com tema livre*, em meio às relações pessoais caóticas do grupo, que surgiu a ideia de elaboração da *Cartilha das Invenções*. A *Cartilha* foi um material didático, produzido pelas crianças e adolescentes sob a orientação do Guia-livre. Tal *Cartilha* contempla registros de determinadas atividades e experimentos, cujo caráter introdutório subsidiou as abordagens posteriores do teatro na CR.

## *A Cartilha das Invenções*

Dividida em quatro partes, a *Cartilha das Invenções* apresenta, como forma de incentivar outras escritas, textos em cartas e contos criados pelas participantes da oficina. O curioso é que a maioria dos textos produzidos para comporem a primeira parte não sofreu correção normativa da Língua Portuguesa. Os textos foram mantidos como foram escritos. Esse procedimento se deu pelo caráter processual da *Cartilha*, na medida em que permitia às jogadoras, no desenrolar das atividades, reverem seus escritos, tendo-os como referência para as novas criações textuais e cênicas.

Esta Cartilha tem como objetivo a criação de textos voltados para a linguagem do teatro, ou seja, a dramaturgia, trabalhando com as situações expressadas na perspectiva da construção da leitura e escrita (Cartilha das Invenções, 1994, p. B).

As primeiras atividades para construção da *Cartilha* foram as cartas escritas pelas crianças e adolescentes. Em algumas cartas estão registrados momentos das histórias de vida dessas crianças e noutras cartas algumas narrativas que contam a história dos primeiros contatos com a CR. São cartas de agradecimentos à instituição, aos profissionais que as convidaram para frequentar as atividades educativas na CR; e, contos de fantasmas, de exploração sexual, de homicídios. A *Cartilha* inicia com as cartas e contos e em seguida apresenta o processo criativo das crianças e adolescentes na construção de textos dramáticos e propostas de atividades com temas, como: o custo de vida, a pobreza, a exploração sexual, a violência doméstica, os quais integram os textos dramáticos iniciados por elas. Tais escritos se apresentam com um formato inacabado e sugerem a continuidade dada pelo leitor.

Com a *Cartilha das Invenções* estávamos construindo, em todo caso, o acordo grupal. Os contratempos e as brigas eram desencadeados quando uma jogadora se concentrava na atividade e logo se tornava, para as outras, motivo de deboches e piadas. Elas não valorizavam os comentários da jogadora sobre o bairro, a rua, a casa, enfim, o mundo. Com a *Cartilha das Invenções*, as dinâmicas fluíram sem grandes contratempos. Afinal, estávamos todos construindo a Cartilha, e tudo, absolutamente tudo que surgia, era de muito valor (LIMA, 2009, p. 24-25).

A segunda parte da *Cartilha* propunha as invenções de histórias irreais, fantásticas, –causos e anedotas. Nesta parte, apenas uma menina escreveu uma estória sobre um menino, morador de rua, que morreu e a alma dele ficou vagando nas ruas. Essa estória foi intitulada “A Volta dos Mortos Vivos” de autoria de E. que tinha treze anos de idade.

A terceira parte contempla os primeiros rascunhos de textos dramáticos, construídos a partir de transcrições dos resultados dos jogos. Nesses primeiros escritos de textos com diálogos figuravam algumas cenas improvisadas por crianças que não liam nem escreviam, cujos registros eram feitos por jogadoras que já escreviam. A atividade gerava impulsos para o jogo, pois as jogadoras se viam no tema, na proposta da cena, como criadoras do enredo. Já as palavras ditas, captadas nas improvisações, eram transcritas para a linguagem escrita. Acendia, com isso, o interesse pelas leituras dramáticas. As palavras não eram mais as palavras ouvidas, mas as próprias palavras lidas. A *Cartilha das Invenções* era uma atividade que instigava à leitura.



Figura 4 – Fragmento de um Jogo com  
Jornal – *Cartilha das Invenções*  
(Foto: Henrique José, 1993)

Por fim, na quarta parte da *Cartilha*, aparecem os quatro textos escritos em forma de diálogo. O texto vai ganhando um corpo dramático, com didascálias. É um aprimoramento da parte anterior. Os diálogos apresentam definições espaciais e, entre eles, pode-se ler uma cenana feira, retratando a história de uma menina que, ao pedir esmola, é maltratada por um feirante que propõe trocar sua esmola por favores sexuais; a segunda cena trata dos conflitos de uma família que mora em um barraco. Sem ter como comprar comida, a mãe sugere que a filha se “vire” na rua para arranjar dinheiro; a última cena, como continuação da cena anterior, uma menina, na rua, pede dinheiro nos sinais de trânsito e recebe, dos motoristas, propostas sedutoras para passear de automóvel.

Na verdade, a *Cartilha das Invenções* tem um caráter seminal e vai subsidiar as atividades subsequentes. Os temas abordados nas improvisações cênicas e a transcrição dessas cenas, na forma de texto dramático, garantiam o registro tanto dos temas trabalhados como dos procedimentos criativos empregados, possibilitando, em um momento posterior, o aprimoramento dessas práticas.

## Do Tema para o Jogo

É a partir da *Cartilha das Invenções* que o tema vai se consolidando como eixo do jogo teatral. Ela se torna, na oficina de teatro, um material didático por conter alguns procedimentos e propostas de temas para serem trabalhados. Esses temas, vale salientar, estavam em consonância com os temas assumidos pela CR (gravidez na adolescência, drogadição, violência sexual, pobreza, conflitos familiares, entre outros). Na dinâmica teatral, convertíamos determinado tema em uma situação concreta, em um acontecimento. Por exemplo, escolhíamos o tema: a gravidez na adolescência e logo iniciávamos as improvisações: uma adolescente grávida sem o apoio da família e do namorado lutava para superar seus problemas. Noutra cena improvisada elegíamos como tema a violência sexual, então era encenada a história de uma menina que foi estuprada quando estava pedindo esmola na rua e assim por diante.

No intuito de incrementar e subsidiar os jogos, eram lidas, de jornais e revistas, notícias e reportagens sobre o tema proposto. Com isto, as improvisações fluíam. Nestas improvisações, em alguns momentos, ficava traçada uma ação dramática, um conflito, um pequeno começo de uma cena. As situações eram transcritas e a partir delas construíamos um *canevas* para ser seguido nas improvisações seguintes. A metodologia do teatro do oprimido, sistematizado por Augusto Boal (1977, p. 45-46), orientava os jogos, principalmente com a modalidade do *teatro-fórum*.

As técnicas do *teatro-jornal*<sup>31</sup> não foram seguidas fielmente nas oficinas. Apenas serviram de orientação para os procedimentos

.....

31 O *Teatro Jornal* é a quarta categoria do teatro popular, considerada por Boal (1977) a nova categoria. Ela apresenta as técnicas a partir de uma matéria jornalística, sequenciando-as da seguinte maneira: 1) leitura simples; 2) improvisação; 3) leitura com ritmo; 4) ação paralela; 5) reforço (slides, filmes, documentários), 6) leitura cruzada (cruzamento de duas ou mais notícias); 7) histórico (informações históricas adicionais); 8) entrevista de campo; e, 9) concreção da abstração.

de apresentação de temáticas e escolha de um tema para ser explorado nas cenas improvisadas. Após a leitura simples de um texto, improvisávamos cenas. Em alguns casos, essas leituras eram feitas nos depoimentos e narrações orais, proferidas pelas próprias jogadoras, de ocorrências presenciadas na comunidade ou captadas nas conversas ouvidas no dia a dia, e, em outros casos, situações em que elas mesmas estavam envolvidas.

Com efeito, esta questão limítrofe entre a criação artística e a realidade das jogadoras, as próprias opressões vividas por elas ou assistidas no entorno delas, e as discussões travadas sobre as situações apresentadas nas cenas as quais se tornavam o tema de debate do grupo de crianças e adolescentes contribuíram para que neste processo fosse possibilitado que as crianças e adolescentes pensassem de forma crítica sobre a realidade. Essa perspectiva do teatro de lidar com o problema social e promover interação das jogadoras numa intervenção reflexiva e artística reforça o sentido pedagógico do teatro praticado nesse contexto. O próprio serviço da CR estava organizado por áreas da assistência social e psicologia que se queria um processo educativo numa unidade de atendimento de caráter *psicossocial*. Mas, mesmo cientes de que não se tratava de um grupo terapêutico, não foram descartadas as possibilidades terapêuticas do jogo.



Figura 5 – Concentração que Antecede o Cortejo do Teatro-Fórum – *Que Modelo é Esse?* (Foto: Acervo da Casa Renascer, 1999)

Augusto Boal (1980, p.127) deixa claro quando afirma que não aceita a divisão entre *social* e *psicológico* no processo criativo do teatro. Para ele, os problemas sociais acontecem no mundo psicológico e vice-versa. Por sua vez, Viola Spolin adentra no universo psicológicodo desenvolvimento da criança e tem *insights* nas obras de Stanislavsky para estruturação de suas técnicas no processo do teatro educação. Dagmar Dörger (in HENTSCHEL, 2003, p. 171-2), autora que realizou e realiza algumas pesquisas em parceria com Nickel, defende a ideia de que se alguém narra uma história real, invariavelmente, desencadeia processos terapêuticos. Nesse caso, mesmo que no teatro não se tenha um fim terapêutico, o drama possibilita expressões pessoais, do universo psicológico, podendo contribuir com as questões interiores dos indivíduos na exposição e discussão da história pessoal no ambiente de atuação criativa. Então, parece-nos, que a pedagogia do teatro se encontra entre as fronteiras da arte- educação e da terapia, em decorrência do imbricamento dos contextos sociais e psicológicos que marcam o processo criativo. Essa questão merece uma pesquisa específica para melhor elucidar essas fronteiras entre a arte e os processos *sócio-psicopedagógicos*.

Entre as histórias reais e fictícias, as jogadoras improvisavam situações; em seguida, selecionavam algumas cenas. Definidas as cenas, o grupo se ocupava em organizar a trama no sentido de articular cenicamente o antimodelo do *teatro-fórum*. Essa modalidade do teatro do oprimido consiste na construção de uma cena na qual uma relação de opressão se apresenta claramente. A composição da trama dramática do antimodelo do *teatro-fórum* proporciona a interrupção do desenvolvimento da cena, pois, ao contrário do que Boal chama de sistema trágico aristotélico<sup>32</sup>, o desfecho da cena não se dá pela manifestação catártica. A cena para no momento em que o protagonista, oprimido, comete uma *falha trágica* ao não reagir diante

.....

32 Sobre o sistema trágico aristotélico, segundo Boal, ver Teatro do Oprimido e Outras poéticas políticas. RJ: Civilização Brasileira, 1977.

da opressão sofrida. Ou, simplesmente, agir reforçando o poder do opressor.

Esses exercícios teatrais inspirados no arsenal do teatro do oprimido estavam associados a um discurso social e político impregnado na proposta do projeto *TOM*, no qual o teatro era compreendido como um meio de proporcionar o movimento das transformações, individuais e sociais

## **O Tema no Teatro de Rua**

O espaço da *rua* como a extensão da casa, onde as crianças passavam a maior parte do tempo foi o principal fator de escolha da modalidade teatral para as ruas. A CR, em 1993, devido ao pouco espaço físico para realizar as atividades, não suportava um espetáculo para espaços fechados. De modo que a rua se enclausurava na temática da instituição de tal forma que discutir este espaço e reconhecê-lo nas suas várias possibilidades de atuação, era, no entanto, uma necessidade. Havia a tentativa de fazer um teatro que se expandisse no seu conteúdo e tornasse públicos os descasos das administrações públicas em relação aos problemas relacionados às crianças e aos adolescentes em situação de rua no início dos anos noventa.

No espaço da rua, onde acontece uma variação incontável de casos, onde se ganha para sobreviver, onde se violenta a si e ao outro, é um espaço de aventuras; é o espaço onde se ganha e onde se perde, onde se mora, onde se passa, onde se morre, onde se mata. No início dos anos noventa, o tema “rua” estava de tal forma presente nas discussões que a CR chegou a realizar, em 1994, na cidade de Natal, o primeiro encontro estadual de meninas que estão nas ruas.

O teatro de rua nasce da vontade de os artistas de teatro irem ao encontro do público que não possui possibilidade de acesso às salas, ou está vinculado ao movimento político. É também um retorno às

origens: a apresentação de Téspis em seu carro no meio do mercado de Atenas – VI a. C. (TELLES, 2008, p. 12)

O teatro de rua na CR nasce, além da falta de espaço, da necessidade de socialização das temáticas discutidas e da possibilidade de inclusão teatral de uma minoria marginalizada. Pensávamos a rua como um espaço promotor de ensino e aprendizagem. Um espaço de interação com um público transeunte, variado. A temática trabalhada na sala de ensaio podia expandir-se pela rua atingindo um número considerável de espectadores. Através do teatro, a população era informada sobre as situações críticas, de maus tratos traduzidos na exploração do trabalho infantil, na exploração sexual, no uso de drogas, na situação de miséria em que viviam as crianças e adolescentes, principalmente, das classes desfavorecidas na cidade de Natal e adjacência.

A definição por esta linguagem artística, por esta modalidade teatral, requereu algumas práticas específicas. O teatro de rua, diferentemente do teatro em salas fechadas, em caixas mágicas, exige uma abordagem refletida nas escolhas dos exercícios e jogos teatrais.

Ao ar livre, numa praça, num parque, num jardim, pode-se montar um espetáculo perfeitamente nos moldes tradicionais: arranja-se um estrado, uma bancada, espera-se pela noite; acendem-se os projetores, e tem-se a “a caixa das ilusões” a funcionar. Ora, aqui é preciso distinguir *teatro-ao-ar-livre* de *teatro-de-rua*: o primeiro inclui o segundo, mas o segundo não inclui o primeiro (BARBOSA.1982, p. 165)

Assim pensava a Companhia Teatral Alegria Alegria, a qual influenciou as atividades teatrais da CR diretamente, pois éramos atores dessa Companhia e, indiretamente, porque as crianças e adolescentes assistiam aos espetáculos nas ruas de Natal os quais revigoravam a ideia da manifestação teatral baseada nos folguedos, nos causos e nas figuras da cultura popular local.

As figuras da cultura popular expressa na manifestação do boi-calemba, da burrinha, do jaraguá, assim como, das loas, das danças e cantigas, traziam na cena o modo de vida e o sotaque das manifestações culturais regionais. Personagens como Pedro Malazarte, Capitães, Catirina, perambulavam nas estórias e causos retratados em cena. O momento político temperava o espetáculo na forma cômica de denúncia e repúdio diante dos descasos com os trabalhadores e a situação de vulnerabilidade de grande parte da população. Este modo de fazer teatro está bem acentuado nas concepções de teatro de rua no Brasil. Para Fernando Peixoto (in CRUCIANI; FALLETTI, 1999, p. 143), por exemplo, as festas populares, os movimentos teatrais dos Centros Populares de Cultura – CPCs – e o teatro de Augusto Boal, manifestaram um teatro de rua, característico do teatro de rua brasileiro. Vinculam-se a esta prática teatral o *clown* do circo e a *commedia dell'Arte*.

Essa discussão sobre o teatro de rua e suas origens, no documentário<sup>33</sup> apresentado por Amir Haddad, traz uma ideia geral dessa forma de fazer teatro intrinsecamente relacionado ao movimento histórico, político e econômico da sociedade. Uma abordagem capaz de encorajar iniciantes às experimentações teatrais no espaço da rua. Uma das participantes das oficinas, ao ser perguntada como é fazer o teatro que praticava, respondeu sem delongas:

[...] antigamente eu tinha preconceito com a rua. Mas aí quando eu fiz o exercício de teatro de rua, em Emaús, perdi o medo da rua. Fazer teatro de rua para mim agora é a coisa mais natural do mundo (M.A. in: documentário do TOM, 1997, 0:06:10)

A relação com a rua sempre esteve associada a um sentimento de liberdade, mas, com uma forte sensação de revolta. A condição

.....

33 SANZ, Sergio (Direção). TEATRO DE RUA (1990). Documentário. RJ: Centro de Produções Audiovisuais da FUNDACEN (Fundação Nacional de Artes Cênicas) e CONFENATA (Confederação Nacional de Teatro Amador). Apresentação de Amir Haddad – 01:10:00 min.

das crianças e adolescentes em situação de rua nos faz pensar que a liberdade nas ruas, longe da família, dos problemas familiares, como uma forma de fuga, uma saída, deixava-as expostas às surpresas e intempéries desses espaços imprevisíveis. Acreditamos que essas intempéries se relacionam com uma liberdade sob a condição de vulnerabilidade. Portanto, adivinham daí os receios e os medos que as jogadoras com frequência proferiam quando conversávamos sobre a rua como o espaço de representação teatral.

Ao discutirmos a rua, buscávamos a “rua fantástica”, do faz-de-conta. As contraposições das ruas. Fazendo alusões entre uma rua da brincadeira, da ciranda cirandinha e outra malvada, aludíamos a existência de uma polaridade entre os extremos:

Uma casa, um quintal... Se todas as casas tivessem um quintal, talvez a “Rua Malvada” não tivesse graça nenhuma. Um bom quintal é como se fosse um bom mundo. Assim como o mundo, o quintal é dos poetas. A rua também tem seus atrativos. Não a “Rua Malvada” da sobrevivência, da miséria. Mas a rua da ciranda, do pega-pega, do esconde-esconde, das pedrinhas de brilhante para quando o amor passar... Cadê essa bela rua, espontânea, lúdica? Em extinção! Em extinção?

- Vamos seguir o cortejo, bela Maribeu, do teatro sob o céu. Bota a cabeça na janela dona Maria, porque todas as pessoas de uma bela rua têm moradia. E a consciência, Maribeu, é um teto, uma janela aberta, um guarda-chuva, que protege a gente das chuvas de coisas ruins (LIMA, 2009, p. 106).

Neste comentário poético sobre a rua, vemos que havia o interesse em pensar, criticamente, a falta de um espaço, de moradia. Não pensávamos somente a liberdade da rua, mas a rua enquanto espaço da não moradia. Em contrapartida, ensaiávamos e imaginávamos uma rua enquanto espaço de brincadeira, não o espaço da violência, da sobrevivência. Para querer uma bela rua, imagina-se que as pessoas de uma bela rua têm moradia. As abelhas têm onde morar, as formigas

também, e a rua é passagem de um lugar a outro. Esse trocadilho com o *estar* na rua e o *ser* de rua, costumávamos fazer para entendermos o teatro de rua com um teatro volante.

A rua, ao contrário de um estádio, de um parque, de uma praça, não é um lugar onde se estaciona: é o lugar onde se circula, por onde o cotidiano escorre sem paragem. E aí é que o teatro-de-rua vai buscar a sua especificidade. A eleição da rua como lugar cênico implica a fusão da arte com a vida, a infiltração do teatro no cotidiano, e, ainda, a mobilidade, o movimento constante ou fugaz, a necessidade de surpreender um público anônimo, atarefado e movediço (BARBOSA, 1982, p. 166).

A estrutura do espetáculo, a aparição estética no gesto, no tempo, na forma de expressão, a sequência da estrutura cênica: a parada, o cortejo (como forma de surpreender os transeuntes), a entrada do mestre de cena, o narrador, palhaço, e, em seguida, várias cenas curtas intercaladas por cantigas, danças e pela entrada do mestre de cena, numa atuação circular, de proximidade com o transeunte atraído, tornado espectador, tínhamos como orientação para realizarmos o jogo cênico no espaço delimitado da roda.

Foi no espaço circular que o grupo experimentou os jogos, criou os roteiros e montou espetáculo para as ruas intitulado *Um Boi Chamado Vida* (1997) que conta a história da desestruturação de uma família de brincantes do bumba-meu-boi. Tudo acontece por causa de uma Raposa que deve dinheiro para o Urubu que em troca exige o coração e os pulmões do Boi como pagamento. Sem o Boi, a família entristece e desequilibra-se. O pai, José, no dia da matança do Boi, foge e torna-se alcoólatra. A mãe, Das Dores, sozinha, sem condição de sustentar a família, incentiva a filha, também, a se prostituir.

Esmolando pelas ruas, das Dores faz sexo com o Marchante em troca de alimentos. Grávida do Marchante, Das Dores perambula pelas ruas; José a reencontra e a espanca, chamando-a de prostituta e,

em seguida, parte, definitivamente. Os acontecimentos são narrados por uma Coruja que tenta estimular as personagens a entenderem a trama da história em que estão inseridas. Ao instigar o diálogo com os espectadores, a Coruja assume uma função que nos faz lembrar o *curinga*<sup>34</sup> do *teatro-fórum*. Das Dores dá à luz na rua, numa feira, ao lado da banca do Marchante. No nascimento do filho é simbolizado o renascimento do Boi, e todos dançam e cantam: “O Boi bonito nasceu, esse boi é meu, esse boi é seu” (relatório TOM, 1997). Alertado, pela Coruja, José se conscientiza da situação e montado na Ema, que também fugiu no dia da matança do Boi, tenta transformar a realidade. Numa fala da Coruja, a apresentadora da estória, fica claro que embora o desfecho não tenha sido uma virada radical da situação, pressupõe um final utópico: “É que José, apesar de toda cegueira e grosseria, guardava com alegria a Ema na sua memória. E fazendo parceria José e sonho, Ema e verdade, fincaram pé na estrada para mudar a estória” (LIMA, 2009, p. 104).

Figura 6 – Ensaio do Boi Chamado



Vida (Foto: João Ripper, 1997)

.....

34 O curinga assume a função de promover e instigar a participação do espectador na cena apresentada. É na verdade uma espécie de conferencista, que não apresenta soluções mais instiga o espectador a expor na cena, atuando, sua opinião. No caso em questão, a interferência era apenas de natureza verbal.

A construção dessa narrativa dramática corresponde ao desdobramento das experiências construídas e sintetizadas na *Cartilha das Invenções*, e demarcam o início de uma fase de aprofundamento das atividades teatrais na CR, no contexto do projeto *TOM*.

No TOM o problema a ser solucionado através da ação dramática passa a compor o espetáculo propriamente dito, ou seja, o jogo se transforma numa história (trama) em busca de soluções. As cenas (As cenas aqui são estruturas dramáticas definidas) são construídas a partir das ações dos jogadores que tentam vencer os desafios do jogo. Este se transporta do mundo dos jogadores para o universo das personagens. É ação preparatória para o teatro que por sua vez também é jogo noutro estágio. No TOM se faz necessário a sequência dos jogos com perspectivas de abrir caminhos para a criação das histórias e construção das cenas. O surgimento da cena ocorre quando os jogadores vão definindo seus objetivos. A cena se constitui a partir do crescimento - dinâmica do grupo - e dos temas debatidos. Aqui o debate é fundamental como referencial para os jogadores. O jogo se volta para a relação tríade ator-ato-espectador, ele não é fim em si mesmo, ele não é só atividade preparatória com objetivos pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. Aqui o jogo torna-se o próprio espetáculo teatral. Há história a contar sobre o tempo, o espaço e as personagens (indivíduos) que se relacionam. (Projeto TOM, 1997).

Assim, a criação do texto teatral, *Um Boi Chamado Vida*, compreendeu quatro fases: pré-texto, texto primário, texto secundário e texto terciário. O pré-texto, neste caso, é a estórianarrada ou uma poesia declamada; o texto primário surgiu quando o grupo desenvolveu um roteiro e realizou entrevistas com as classes das personagens. Por exemplo: um grupo que representava em jogo o Urubu, outro Tina,

outro José, e assim por diante; na fase secundária, o grupo discutiu a definição das personagens e a organização das cenas em diálogos; iniciamos a fase terciária com o texto na mesa. Com o texto transcrito e organizado, iniciamos as leituras dramáticas.

A composição do texto se confundia com os ensaios. Ao passo que improvisávamos cenas, transcrevíamos e procurávamos seguir o roteiro cênico criado. Delimitávamos o espaço circular e na rua. Preparávamos o cortejo, a festa de abertura, por meio de brincadeiras com as jogadoras-atrizes e espectadores. Em seguida, chegando ao local da apresentação, acontecia a primeira entrada do mestre de cena (a Coruja). Orientadas pelo mestre de cena, as jogadoras ensaiavam algumas situações - problemas com base no tema a ser discutido no espetáculo. Com isso, se queria aquecer a relação dos atores com os espectadores e introduzir o tema.

Foram delimitados alguns pontos de atenção para a equipe que estava em cena:

- a) duração do jogo, b) conduta dos jogadores, e c) ações inesperadas propícias à rua. A organização da trama cênica se dava seguindo alguns caminhos: depois da identificação dos espectadores com a personagem (protagonista da cena), desencadeava situações conflituosas em que a protagonista da cena se encontrava em indecisão; em seguida, sob pressão do opressor, a protagonista se encontrava numa situação de impotência, a cena parava. E, logo em seguida, entrava o mestre de cena na interlocução com os espectadores e dava-se início a um fórum teatral, daquela situação-problema, específica, da cena (Relatório do TOM, Casa Renascer, 1997).

O tema social, extraído dos conflitos das relações interpessoais, abordado no espetáculo *Um Boi Chamado Vida*, ganhou uma dimensão simbólica, cultural, quando associado à causa da desestruturação da família de José e Das Dores com a perda de identidade cultural simbolizado pela matança do Boi.

Com a montagem do espetáculo de rua *Um Boi Chamado Vida*, sistematizamos com mais frequência as atividades, deixando nítidas as três categorias de jogos teatrais praticados: a improvisação teatral segundo a visão de Spolin (1987), uma práxis sob a luz da abordagem teatral do teatro do oprimido e as dinâmicas e referências da cultura regional manifestadas nas cenas do teatro de rua.

### **Quando a Vivência do *Corpo Coletivo* Vira o Tema Central**

O *Corpo Coletivo* compreende atividades coletivas experimentadas pelas jogadoras para a construção de uma personagem tema, como síntese, de todas as meninas que frequentavam a CR. O objetivo era de desencadear uma discussão sobre as diferenças. Na diferença ninguém é igual ao outro a não ser por direitos, embora seja influenciado pelo meio social. Do ponto de vista sequencial, a experiência do *Corpo Coletivo* foi posterior ao espetáculo *Um Boi Chamado Vida*.

O *Corpo Coletivo* foi uma dinâmica com as crianças e adolescentes que surgiu da observação de uma caixa de brinquedos guardada no quintal, na área de serviço. O que se queria, a princípio, era criar um corpo com as ideias de todas as participantes da oficina de teatro. E este corpo estaria dilacerado no primeiro momento e conectado no segundo.

Na brincadeira, no jogo simbólico infantil, as personagens são os bonecos e bonecas que simbolizam os membros da família e demais pessoas ou são objetos como sandálias, garrafas, entre outros, que simbolizam determinadas personagens da brincadeira. Uma garrafa é “Mariquinha”, que tem uma idade, mora com os pais ou tia, que se irrita, que adoce, enfim, que tem uma história, uma constelação familiar. Segundo Vigotski (2010, p.162): “No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores”.



Figura 7 - A Caixa de Brinquedos (Foto: Hélio Jr, 2000)

Na figura acima, temos uma caixa de brinquedos; observamos que os bonecos e bonecas estão dilacerados. Pois bem, o que acontecerá quando a criança iniciar o seu jogo lúdico? Ela vai reorganizar, de alguma forma a sua caixa de brinquedos e conectar os seus bonecos e bonecas, que poderão ressurgir com braços e pernas ou, mesmo, cabeças diferentes. Nas dinâmicas do *Corpo Coletivo*, vamos trazer este acontecimento espontâneo da dilaceração do corpo para a prática lúdica orientada.

Podemos ver que, na realidade, o corpo foi construído por partes que se constituíram num todo orgânico. Ou estas partes, organicamente, nasceram de outras partes ou foram acopladas como peças desgarradas do corpo. Observando a relação das crianças com o brinquedo, parece-nos que os objetos, no próprio processo de arrumação e desarrumação sofrem essa fragmentação, dilaceração, quando da boneca ou boneco são arrancados os membros e noutro momento, ao ser retomada a brincadeira, o personagem-tema tem o seu corpo reconstruído, reinventado. É preciso destruí-lo para recompô-lo.

Quando imaginamos o *Corpo Coletivo*, vêm-nos logo a imagem do corpo em dança, em grupo. Tecendo uma ideia de *Corpo Coletivo* no processo criativo das oficinas de teatro, no projeto *TOM* na CR, no

ano 2000, visualizamos a ideia de corpo em movimento na dimensão dramática, no exercício coletivo de construir uma figura que tivesse as marcas corporais de cada participante da oficina. Ou seja, o objetivo das dinâmicas foi o de alcançar a construção da figura de uma menina que representasse, ou melhor, fosse uma síntese de todas as meninas participantes da oficina de teatro.

A construção do *Corpo Coletivo* partiu do entendimento de que para construir um coletivo precisamos das unidades. E encarando a matéria por estas vias, não fugimos de uma abordagem individual e coletiva. Nas dinâmicas para formação do *Corpo Coletivo* trabalhamos com alguns exercícios do *teatro-imagem*<sup>35</sup>. Cada grupo ficou com uma parte do corpo, depois apresentaram as diversas formas de se expressarem com essa parte através de imagens cênicas que reforçavam a função de cada parte do corpo trabalhada. Em seguida, os subgrupos desenharam, recortaram e juntaram as partes. Formaram um corpo de uma menina. O corpo que surgiu tinha outra beleza, não estava dentro dos padrões. O corpo foi o mote para discutirmos sobre as diferenças: “ninguém é igual a ninguém”. Essa discussão fez com que prosseguíssemos com a atividade, pois ficou claro para algumas meninas que aqueles braços fortes poderiam significar outras qualidades como gostar de ajudar as pessoas, por isso mesmo ela tem um braço forte; usa a cabeça para fazer as coisas e por isso a cabeça é grande. Para outras meninas, a figura é uma modelo vaidosa e alegre; por fim, nomearam esse corpo de “Dondinha”. A partir do corpo da personagem, as jogadoras construíram uma história de vida para ela.

.....

35 Modalidade do Teatro do Oprimido (BOAL, 1998).



Figura 8 - Dondinha

O corpo denominado de “Dondinha” é o corpo de todas as meninas atendidas pela CR. Portanto, este corpo tem uma história de vida. A imagem, resultante da conexão das partes que as jogadoras tiveram do corpo coletivo, compreende:

- ✓ “Uma cabeça de criança e um corpo de mulher e duas pernas elásticas”
- ✓ “Cruzamento de uma boneca com sereia fantasiada de gigante.”
- ✓ “Me lembrou uma pessoa, cabeça de criança e corpo de mulher.”
- ✓ “É mais bonito o corpo e a cabeça”
- ✓ “Tem minha cara, meu corpo, parece com a minha irmã.”
- ✓ “ ‘Popozuda’ com rosto de criança.”

As crianças e adolescentes participantes das oficinas de teatro se divertiram e se interessaram de tal maneira pela dinâmica do *Corpo Coletivo*, que chegaram a criar uma história de vida para a personagem: Dondinha tem quatorze anos e frequenta a CR. Em uma das histórias, Dondinha é uma menina que vende doces no sinal e deixa de ir à escola. Dondinha foge de casa por ter apanhado da mãe. Em outra história, Dondinha é uma moradora de rua.

Quando iniciamos os nossos jogos propomos: **Onde:** Casa de Dondinha, **Quem:** Dondinha, a Mãe e as

irmãs de Dondinha! **O que:** Dondinha escondendo da mãe que não vai para escola e sim vender doces. Nessa história podem surgir momentos inesperados, como no dia que durante a improvisação Dondinha encontra um gênio e tem direito a três pedidos, “... eu quero remédio, comer e felicidade (MS 11 anos)”. Foi assim que a menina resolveu o problema da cena. Às vezes Dondinha encontrava um príncipe (TEIXEIRA in: Relatório TOM, 2001, grifo do autor).

A tentativa com esses exercícios visava chegar ao resultado de uma cena completa, construída pelas meninas e que pudesse ser a ideia para um modelo de teatro fórum (BOAL, 1977). Na verdade, havia o interesse por parte das jogadoras, em continuar trabalhando com a imagem de Dondinha criada coletivamente.

As integrantes tinham idades entre nove a dezessete anos e eram, em média, de vinte participantes. Luciene Hora e Wdemira Aguiar, integrantes da *Asmarias*, também contribuíram com a construção do *Corpo Coletivo*.

O processo de construção do *Corpo Coletivo* consistia em estruturar e criar uma história de vida para o personagem-tema. O grupo foi dividido em subgrupos e cada subgrupo teve como tarefa criar situações em que a personagem estivesse envolvida. As discussões feitas a partir do personagem-tema foram as seguintes: o subgrupo A escreveu: “Nós fizemos uma família. A Dondinha da nossa história é muito danada. Só faz o que quer. Não respeita os pais e não ajuda em casa. Só vive andando.” (Escrito por um grupo de meninas, 2000). O subgrupo B comenta a cena que fizeram: “Dondinha estava dormindo e chegaram as suas amigas, chamando para irem para escola. Chamaram muito. A mãe dela foi atender e convidou as meninas para entrarem. Elas entraram e esperaram enquanto Dondinha se arrumava. O pai dela estava trocando de roupas para ir para o trabalho. O pai falou com a mãe e foi trabalhar”. Escreveu outro subgrupo C: “Dondinha é uma menina muito mimada. Ela está de bem com a vida e gosta de ir para as festas. Ela tem catorze anos e é muito danada.

Ela não dorme em casa e gosta de fumar cigarro. Ela usa drogas”.

De algumas ações propostas pelos subgrupos para a improvisação de cenas com Dondinha, surgiram dois modelos de teatro fórum: *Madame Sherry* e *Que Modelo é Esse?* (1999).

*Madame Sherry* é um antimodelo de *teatro-fórum*. Esse antimodelo foi apresentado em espaços como escolas públicas, universidades e teatros na cidade de Natal. O texto aborda os conflitos entre a mãe e a filha adolescente que se deixa explorar sexualmente.

A mãe solteira, precisa trabalhar na fábrica têxtil, enquanto a filha, na busca por liberdade, depara-se com Madame Sherry, uma cafetina. Para realizar os seus desejos de possuir roupas novas e poder usar bijuterias, a adolescente passa a se prostituir. Infectada por doenças sexualmente transmissíveis, bêbada e drogada, quando não mais serve para o esquema da prostituição, volta para casa em busca da ajuda da mãe.

O antimodelo de *teatro-fórum* não apresenta um final, uma decisão da mãe, um posicionamento. Mas, propõe, em algumas passagens do texto, a possibilidade de intervenção dos espectadores para transformar as cenas ou propor formas de atuações diferenciadas que desencadeassem discussões sobre a temática.

As cenas de *teatro-fórum* eram realizadas em um espaço não mais circular, como na experiência passada com o espetáculo de rua *Um Boi Chamado Vida*. Nessa experiência o grupo demarcava o espaço cênico colocando uma empanada de fundo e construindo um espaço frontal de representação. De qualquer maneira o antimodelo estava preparado para qualquer espaço, desde que fosse transformado em um espaço frontal de representação. As dinâmicas do teatro de rua, como cortejos, cantigas, danças, aconteciam como forma de atrair a atenção dos espectadores para o espaço onde se realizaria a cena de teatro-fórum.

Um dos temas do antimodelo denominado de *Que Modelo é Esse?* Retrata a insatisfação das adolescentes com relação à desconfiança que alguns frentistas de lojas tinham delas, quando elas se aproximavam para olhar alguns produtos nas lojas da cidade. Essa indignação discutida

durante as oficinas de teatro reverteu-se em cena de teatro-fórum, na qual abordava o preconceito dos frentistas de lojas com meninas pobres e negras. O espaço do jogo foi aberto para elas mostrarem, na cena, como acontecia o preconceito na realidade. Como se posicionavam os vendedores das lojas e os seguranças? E qual era a reação da cliente quando acusada de roubo?

A personagem Dondinha atuava como protagonista nas improvisações. Mas, certa vez, aconteceu algo excepcional: a mãe de Dondinha protagonizou na cena, embora Dondinha estivesse compondo o quadro de personagens. No antímodo, *Que Modelo é Esse?*, a mãe de Dondinha entra numa loja de roupas para ver um vestido e, enquanto olha o vestido, desenha-o; ao colocar o papel e o lápis na bolsa é abordada pela vendedora que afirma ter visto a mulher roubando uma peça de roupa. A dona do estabelecimento comercial pede para a mulher abrir a bolsa e a mulher argumenta que não vai deixar abrirem sua bolsa, pois não é ladra. Os seguranças da loja são chamados e a mulher abre a bolsa, caindo todos os seus pertences no chão. Confirmado que a mulher não havia roubado, os seguranças liberam-na. Chorando, ela pega seus pertences do chão e sai lentamente. Neste momento a cena para e o curinga<sup>36</sup> entra em cena para provocar o fórum teatral.

Os fóruns teatrais aconteciam primeiro na CR. As crianças e adolescentes debatiam e atuavam na cena, discutindo e agindo como se estivessem diante de uma situação real. Assim, a metodologia do teatro do oprimido contribuía com a articulação de argumentos dos oprimidos contra essas formas de opressão. É uma forma artística na qual os espectadores, ao se colocarem na situação do oprimido, ensaiam maneiras de agir perante os opressores. Essa técnica de teatro popular proporciona o exercício dos direitos da pessoa na prática da

.....

36 É a função do mestre de cena. Este explica o espetáculo e instiga os espectadores a intervirem na cena, antímodo de teatro-fórum. Ele é uma espécie de conferencista. Ele ou ela coordena o jogo, organizando as sequências das intervenções e dialogando com os espectadores diretamente.

vida. Os espect-atores<sup>37</sup> (BOAL, 1999) se *empoderam* e atuam no sentido de combater essas formas opressoras nas relações sociais.

## O Tema e o Texto Dramático

Enquanto nas experiências anteriores o texto dramático vai se configurando no tratamento do tema nos processos criativos que materializaram os espetáculos *Um Boi Chamado Vida* e os antimodelos do teatro-fórum, neste tópico trataremos da abordagem do tema a partir de textos dramáticos pré-escritos.

Em todo caso, vale salientar que a virada do processo metodológico, a opção em trabalhar com o texto dramático pré-escrito, foi uma decisão cujas causas estavam relacionadas ao desejo das jogadoras em realizarem uma produção teatral que ocupasse os espaços formais da cena teatral da cidade de Natal RN.

É preciso esclarecer que, de uma forma ou de outra, a *Asmarias* participava da cena teatral da cidade, uma vez que as experiências espetaculares construídas no contexto da CR eram socializadas em eventos, em escolas, em espaços alternativos, em mobilizações políticas. Além disso, tais experiências se inseriam nas semanas de Arte e Cultura da CR, algumas das quais foram realizadas no Teatro Alberto Maranhão, reconhecidamente, na época, como a melhor casa de espetáculo do estado, estruturada nos moldes clássicos do palco italiano.

Essa visibilidade pública gerou um convite para participar do Festival de Teatro Infanto-juvenil de Natal, no ano de 2000, cuja participação se deu com o antimodelo *Madame Sherry*. Essa imersão em um contexto eminentemente teatral, de caráter competitivo, provocou processos de comparação entre as abordagens cênicas assumidas pelo grupo em relação às apresentadas pelos demais grupos participantes do festival, os quais, em sua maioria, assumiam uma perspectiva teatral

.....

37 Neologismo criado por Boal para designar o espectador do teatro do oprimido.

que se orientava pela separação entre atores e plateia.

Assim, com a participação em tal festival, as jogadoras se interessaram em montar um texto dramático que não fosse de autoria do grupo. As peças teatrais aconteciam no palco para uma plateia passiva. Todavia, enquanto o grupo da CR apresentou um teatro interativo, no qual os espectadores podiam intervir (teatro-fórum) nas cenas apresentadas, transgredindo as regras do festival, no tocante ao tempo determinado para cada espetáculo (45 minutos), os outros grupos se mantinham nas regras do festival, atentos às funções teatrais dos itens analisados pela comissão julgadora.

A influência e o interesse pelas outras formas de teatro assistidas durante o festival, ressaltada nas reivindicações das adolescentes, advinham, queremos crer, tanto da vontade de experimentar uma forma teatral diferente, da que vinha sendo praticada, como do não entendimento mais profundo acerca dos fundamentos do teatro do oprimido. Melhor dizendo, o teatro do oprimido, na modalidade do *teatro-fórum*, mesmo sendo uma técnica interativa, dinâmica, e sendo os exercícios e jogos convincentes como uma dinâmica teatral de caráter social e pedagógico, os seus fundamentos políticos e filosóficos não eram assimilados por grande parte das jogadoras.

A brincadeira, os desafios do jogo, a interação entre atores e espectadores e, em alguns casos, o prazer do jogo, as risadas provocadas nos espectadores quando esses substituíam o protagonista oprimido, davam um caráter especial à forma de realizar o espetáculo, diferenciando-o das montagens de cenas fechadas em cujo espaço os espectadores são apenas meros receptores passivos. Mas, essa maneira especial de fazer teatro era, muitas vezes, tida, pelas adolescentes, como uma maneira estranha de se portar em cena. Algumas jogadoras perguntavam, intrigadas, por que os espectadores tinham que “bagunçar” o espetáculo, “esculhambar” a cena. Esse ponto de vista se dava pelo fato de que a opção em praticar o teatro do oprimido na CR partiu de um projeto elaborado por nós enquanto Guia-livre.

Evidentemente que a nossa experiência com o teatro construída ao longo dos anos, perpassando por linguagens diversas do teatro, como apresentamos no primeiro capítulo desta pesquisa, interferia nas escolhas dos estilos teatrais e nos caminhos trilhados pelo grupo de crianças e adolescentes. Em um primeiro momento, tínhamos um ponto de partida com o qual nos orientávamos nas atividades. O teatro de rua, o teatro-fórum e o jogo teatral, segundo as indicações de Viola Spolin, pertenciam ao nosso fundamento teatral. É a partir dessas formas de jogar que impulsionávamos as atividades dramáticas.

Nesse sentido, a opção pelo teatro do oprimido, como metodologia teatral empregada pelo grupo, estava fundamentada nas possibilidades do sistema de socialização da arte teatral e da possibilidade instrumental da técnica proposta contemplar as ações educativas, nas quais prevaleciam os desejos de transformações das condições sociais. Sem prerequisites e restrições artísticas ou estéticas, instigar as jogadoras a envolverem-se nas dinâmicas dos exercícios e jogos cênicos, cunhados por temas intrínsecos ao contexto do grupo, determinou a escolha desta técnica teatral. Mas, o teatro do oprimido desenvolvido pelas crianças e adolescentes, sendo, antes, uma escolha metodológica do Guia-livre, não garantia um argumento articulado por parte das jogadoras que, claramente, defendesse o uso dessa metodologia. De modo que quando as jogadoras assistiam aos espetáculos teatrais formais, exprimiam comentários que demonstravam o interesse delas por uma linguagem teatral fechada que não permitisse a interferência do espectador. Deduzimos, então, que os fatores que desencadeavam esse interesse, era o fato de não ser comum espetáculos de teatro-fórum e haver uma valorização das estruturas teatrais formais e hierárquicas, nas quais atores permanecem no palco enquanto espectadores na plateia. Ou seja, distinções hierárquicas do elenco no seio do próprio grupo: nas funções de direção, divisão dos primeiros atores e atores coadjuvantes entre outras funções.

Nas avaliações trimestrais das oficinas de teatro, as participantes do teatro-fórum se queixavam que elas não concorriam no festival,

de forma clara, a lugares como melhor atriz, melhor espetáculo entre outras modalidades. Essas inquietações fizeram com que nós repensássemos algumas práticas. Pareceu, a princípio, necessário realizar algumas leituras de textos dramáticos. Essas novas necessidades fizeram com que o processo criativo do grupo tomasse outro rumo.

Aparentemente, a ideia de uma montagem teatral com fins artísticos que permitisse maior autonomia da *Asmarias*, bem como, sua inserção na cena teatral da cidade, em novos moldes, ultrapassava os objetivos do teatro na CR, uma vez que os mesmos se pautavam na orientação e acolhimento de crianças e adolescentes submetidas a situações e contextos de vulnerabilidade social, tendo as práticas teatrais como um dos recursos metodológicos para o cumprimento de tais objetivos.

Como a CR se orientava por diretrizes participativas, as reivindicações das adolescentes foram objeto de discussões coletivas, as quais contribuíram para o redimensionamento dos projetos e da abordagem metodológica que orientava as atividades teatrais. O desafio era articular as motivações eminentemente estético-artísticas do grupo com a dimensão educacional assumida pela instituição. Assim, a proeminência do fazer artístico suscitava reflexões que insidiam na compreensão do seu caráter educativo e na reestruturação da abordagem pedagógica.

A reorganização da metodologia teatral, em função de uma nova perspectiva das crianças e adolescentes, à primeira vista, convertia-se em um retrocesso pedagógico, em função de que a nossa convicção teórico-metodológica assentava-se, simultaneamente, nas atividades de preparação interna das jogadoras e nas apresentações que proporcionavam a socialização da cena teatral, de tal modo que as abordagens temáticas não apenas envolvessem *Asmarias Cia. de Teatro*, como também, os múltiplos *espect-atores* em movimentos interativos de reflexão, a partir da intervenção deles na cena.

Neste momento de dúvidas e incertezas sobre os rumos dos nossos procedimentos pedagógicos, não estávamos convencidos de

que um trabalho dessa natureza, demarcado por uma formalidade cênica, poderia ser considerado como um avanço na forma de encaminhamento do processo teatral.

Diante desse problema, fomos desafiados para, juntos com as jogadoras, redimensionarmos o nosso trabalho e, mesmo tendo um texto dramático e uma ideia formal de teatro como um referencial, procuramos absorver o sentido de nossa prática com jogos teatrais e improvisacionais, nas categorias de jogo com tema livre e com tema *a priori*, que garantissem o aprendizado no sentido mais amplo, com vistas à formação pessoal das atrizes- jogadoras. Por isso mesmo, mantivemos abertos os procedimentos preparatórios da montagem com o texto dramático, com o intuito de possibilitar com que as experiências de jogo servissem na fase de estudo da montagem de *Mateus e Mateusa*.

A CR já havia montado alguns espetáculos, como apresentamos ao longo dessa pesquisa, cuja singularidade estava no processo criativo de textos dramáticos durante as oficinas. Nesses textos criados, era recorrente a figura de um narrador ou curinga (conferencista) como parte intrínseca da estrutura dramática e, por conseguinte, das encenações, assegurando o envolvimento direto dos espectadores nos espetáculos de teatro de rua e teatro-fórum. Já na prática com o teatro clássico ou formal, com uma dramaturgia pré-escrita, ganha relevo uma estrutura dramática centrada na separação atores e plateia, orientando-se pela existência de uma *quarta parede*. Se, até então, o processo criativo gerava texto dramático, agora, estávamos diante da perspectiva de escolhermos um texto dramático, já escrito, para desencadearmos um processo criativo.

O parâmetro que tivemos para a seleção dos textos foram os temas trabalhados pela CR. A temática da instituição em torno da violência contra crianças e adolescentes, como já foi mencionado, atravessava os projetos de educação, arte e cultura, elaborados com vistas nas necessidades de discussão e reflexão dos assuntos que surgiam no cotidiano da dinâmica institucional. Assuntos como:

violência na família, abuso e exploração sexual, pobreza, gravidez na adolescência, entre outros temas, estavam intrínsecos nos discursos no interior da instituição por fazerem parte dos conflitos presentes na realidade vivida das crianças e adolescentes. Em consequência disso, eram acentuadas nos planejamentos dos educadores, com o intuito de orientar, informar e combater a violência em suas diversas facetas, através das atividades educativas que ampliavam a discussão sobre esta temática.

No processo de escolha do texto teatral, partimos da dimensão pessoal (NICKEL,2009), dos acontecimentos vivenciados pelas jogadoras no cotidiano. Acontecimentos cujas narrativas emergiam, espontaneamente, no jogo. Essa constância de aparecimento de temas, como intrigas familiares e abuso sexual, nos fez buscar uma dramaturgia que sinalizasse no enredo situações em consonância com os assuntos expostos em jogo. No processo de escolha dos textos literários de gêneros e autores diversos, optamos em centrar nossa atenção na procura por um texto teatral que, ao ser lido pelas jogadoras, pudesse inter-relacionar o assunto tratado na literatura dramática com os assuntos oriundos do nosso contexto institucional e de nossas manifestações temáticas em jogo. Queríamos, também, que o texto dramático despertasse nas jogadoras o interesse em torná-lo ponto de partida para instigar o processo criativo, sem perder de vista o caráter mediador de nossa intervenção como Guia-livre.

Amparados nessas referências, escolhemos, inicialmente, os seguintes textos dramáticos: *O Velho da Horta*, de Gil Vicente, escrito em 1512, que discorre sobre a paixão de um velho, dono de uma horta, por uma moça que sempre vem colher hortaliças; aproveitando-se da situação surge uma alcoviteira para articular o namoro do velho com a moça e extorquir dinheiro do velho. *O Juiz de Paz da Roça*, de Martins Pena (escrito em 1838): entre os dilemas de uma pequena cidade no contexto histórico da Guerra dos farrapos, ocorrida no Rio Grande do Sul no Século XIX, desenrola-se a história de paixão de Aninha e José; e, *Mateus e Mateusa* de Qorpo-Santo (texto escrito em

1866), o qual apresenta a disputa de um casal de idosos pela atenção e carinho das três filhas. O casal fala mal ininterruptamente um do outro além de também trocar pontapés entre eles. Intrigas familiares e ciúmes rolam no enredo da peça.

Com os textos escolhidos, o segundo passo foi fazer as leituras brancas. Com isso, íamos conhecendo suas tramas. Dividimos, a princípio, as falas das personagens com aquelas jogadoras que liam com mais facilidade. Enquanto que as outras jogadoras ouviam e tomavam conhecimento do enredo. Durante a leitura, buscávamos ter uma ideia da peça, imaginar as cenas enquanto líamos, pois, logo em seguida, essas cenas imaginadas sobressaltavam nas cenas improvisadas. Concordamos com Ryngaert (1998, p. 31) quando diz que: “O leitor, se não é cenógrafo nem diretor, trabalha, no entanto, para construir imagens na relação entre o que lê e o estoque de imagens pessoais que detém”. Assim sendo, são as imagens possibilitadas pelo texto em contato com o pensamento das leitoras que revigoram as palavras escritas em ações físicas e emoções traduzidas nas cenas.

Ao encontrar o tema é como encontrar o ponto de pulsação da cena. Tranquiliza-nos o fato de saber que o tema de uma peça teatral possibilita a focalização no processo criativo capaz de nortear toda uma equipe em torno de uma montagem teatral. Para Spolin (2001, p. 29) o tema “se entrelaça e se mostra no mais simples gesto do ator e nos últimos detalhes do figurino”.

O terceiro passo transcorreu com uma segunda leitura. Ao fazer a leitura interpretávamos o texto: quem era personagem tal? O que fazia? O que aconteceu com fulano? Onde se passa a cena? Com quem? Qual a idade da personagem? Pois, segundo Ryngaert (1998, p. 32), “O texto teatral não fala sozinho, mas pode-se imaginar que *responda* às proposições do leitor que constrói o seu sistema de hipóteses”. A imaginação das leitoras articulava um enredo para o texto lido. Com o entendimento superficial do tema adquirido na leitura calcava-se uma impressão em forma de imagens, de gestos, de comparações com a realidade. Ou seja, o entendimento do texto

tomava corpo numa cena improvisada.

Observando os procedimentos das leituras dramáticas registrados em protocolos, averiguamos que o grupo não fazia um estudo mais profundo do texto. As tentativas de realizar uma análise mais consistente foram fadadas ao fracasso nas dinâmicas de leitura. Muitas reflexões cansavam as leitoras e ouvintes, pois a história era interrompida. O que interessava às jogadoras era *o aqui e agora* das situações tratadas nos textos. O jogo da leitura era um momento de divertimento, ouviam-se diferentes maneiras de dizer o texto. As improvisações<sup>38</sup> que surgiam nos pequenos grupos sempre traziam novidades, embora todas conhecessem o texto.

Com efeito, seguramente, podemos citar os procedimentos teatrais de Koudela (1992) na pesquisa com o texto de Brecht “O Vôo sobre o Oceano”, como um agente influenciador de nossas práticas. Embora o grupo não seguisse os procedimentos do jogo com o texto tal qual Koudela desenvolveu em sua pesquisa, observamos a prática de um jogo que se apresentava como variação entre as experiências do teatro do oprimido (BOAL, 1975), da improvisação teatral (SPOLIN, 1987) e das experiências de Koudela (1996) com o teatro- educação.

As variantes de jogos teatrais praticados pelas *Asmarias* se estruturaram com base nos referenciais já citados anteriormente e nas invenções que o grupo experimentava como forma de responder às necessidades emergentes do contexto. Essas necessidades, muitas vezes pela escassez de informações, impulsionavam-nos a criar dinâmicas de preparação para a cena. Por exemplo, em consonância com Ryn-gaert (1995), ao tratar da leitura em voz alta e silenciosa, pretendíamos, na leitura, que as jogadoras captassem as situações, os conflitos do enredo e percebessem em jogo que:

.....

38 As jogadoras não só discutiam o texto teatral após a leitura como também organizavam uma cena que expressava a situação, um momento marcante do texto para o grupo. Exemplo: o grupo escolhia uma situação tipo o momento em que o velho Mateus pede um lenço para uma das filhas, ou, a briga das meninas disputando quem levará o lenço primeiro para o velho e assim por diante.

O que está em jogo nada tem a ver com o sentido, a entonação, o “tom correto”, a maneira certa de dizer o autor ou qualquer preocupação de êxito. Essas leituras constituem uma série de tentativas de dizer, que privilegiam a materialidade do texto durante os primeiros contatos, em que convém ser sério sem levar a sério e, por que não, encontrar prazer no que se faz (RYNGAERT, 1995, p. 49-50)

Tendo o texto como referência, trabalhávamos as cenas de improviso. O que as jogadoras precisavam para fazer esse exercício era ter conhecimento da trama, do enredo da peça. Em algumas improvisações os textos dramáticos perderam o seu foco principal e as cenas retrataram outros momentos dos textos, como por exemplo: em *O Juiz de Paz na Roça* não era o amor de José e Aninha o que mais foi trabalhado, mas, o momento no qual José é preso por ordem do Juiz para ser levado para servir à república. A ação em capturar, em prender, interessava mais do que saber sobre qual república e qual a guerra tratada no texto. Os motivos da captura pouco ou nada importavam. No *Velho da Horta* elas focaram suas atenções no velho “enxerido”, metido: o foco estava nos dizeres sinuosos do velho para a menina. A alcoviteira da farsa foi de imediato associada a uma Cafetina.

Algumas cenas que são fundamentais no texto original perdem a sua importância para outras situações que não são pontos altos da trama. O grupo reconstrói a dramaturgia nos jogos teatrais. Ao trazerem as situações captadas nos textos durante a leitura para o espaço de jogo, observamos que as passagens marcantes do texto tendiam a reaparecer com ênfase nas cenas improvisadas.

Após cada leitura, o grupo iniciava os jogos tendo as cenas do texto lido como referência. A leitura dramática tinha como objetivo proporcionar que as jogadoras tivessem contatos com a linguagem escrita do teatro e conhecessem o gênero dramático, o diálogo, vivenciando as personagens no espaço cênico. Observamos que mesmo

tendo um texto dramático como moldura da criação, as improvisações não perdiam o seu caráter espontâneo. A diferença é que havia um referencial com várias possibilidades de informações e situações orientando as criações.

Primeiro, fazia-se uma leitura branca do texto dramático para uma plateia de crianças e adolescentes; segundo, a plateia discutia o texto lido e identificava as situações, passagens do texto dramático, as quais, ao concluir a leitura, permaneciam na memória da plateia; terceiro, separávamos a plateia-ouvinte, em pequenos grupos, para a criação de uma cena improvisada com base no texto teatral lido; quarto, os pequenos grupos apresentavam seus resultados uns para os outros; e, no quinto passo, foi construído um roteiro, baseado no texto dramático lido, e em seguida, encenado. Então, os grupos apresentavam as cenas entre eles. As jogadoras se dividiam entre atrizes e espectadoras. Como Guia-livre, promovíamos um fórum teatral tendo as situações apresentadas pelos grupos como questões problemas para aguçar as discussões.

Nessa altura, as integrantes da *Asmarias* atuavam no projeto *TOM*, monitorando as atividades de leituras dramáticas abertas para as crianças e adolescentes interessadas em participar das oficinas de teatro. Foi durante esses exercícios com o texto dramático que a *Asmarias* mostraram algumas cenas de *Mateus e Mateusa* com o texto dito conforme o original, sem improvisações das falas das personagens. Em seguida, durante a discussão dos grupos, *Asmarias* decidiu se dedicar à montagem de *Mateus e Mateusa* de Qorpo-Santo.

Embora o processo inicial de escolha dos textos tenha sido assumido por nós, como Guia-livre, o desenvolvimento das leituras dramáticas, associadas aos jogos teatrais, permitiu que as próprias jogadoras escolhessem entre os textos, um texto dramático para ser transformado em espetáculo.

Do ponto de vista da narrativa, a primeira impressão do texto escolhido foi de que se tratava de um casal de idosos e de três mocinhas. Enquanto as mocinhas brigam entre elas, pela atenção do

velho, a velha enciumada trava uma eterna luta com o velho. Como temática, encontramos a violência doméstica, ressaltada nas brigas de casais e, em alguns momentos, surgiram nas observações do grupo a possibilidade do velho Mateus, com seus carinhos exagerados, bolinar suas filhas. Algumas ideias do texto não estavam indicadas nas didascálias, elas foram abstraídas das análises feitas ao passo que íamos aprofundando o entendimento do enredo. Percebidos alguns temas possíveis de serem focados no jogo teatral, construímos o enredo conforme as nossas necessidades. Como disse Ryngaert (1996, p. 59), por mais que procuremos estabelecer o enredo de maneira neutra, não escapamos de um ponto de vista. E esse ponto de vista nos fez focalizar os temas na dramaturgia de Qorpo-Santo que estavam relacionados ao desejo de encontrar no enredo situações que estivessem em consonância com os temas de interesse.

Efetivamente, nessa fase, o tema no processo criativo da *Asmarias* sofre uma ruptura: os jogos não são mais orientados para os temas livres e o tema passa a emergir do texto dramático, durante as leituras e nos jogos improvisacionais. Como veremos no capítulo seguinte, no processo criativo da encenação, nas dinâmicas teatrais com o texto dramático, o tema é consequência do confronto das jogadoras com a dramaturgia em jogo. Ao lidarem como texto no espaço de jogo, as jogadoras criavam algumas situações temáticas, as quais, aparentemente, não se apresentavam no texto.

# O Tema no Processo Criativo

**Da Encenação de *Mateus e Mateusa***

---

...

O processo criativo da *Asmarias* se movimentou no antes, no durante e depois do jogo. A evolução do jogo, através dos anos, é perceptível na dinâmica teatral na CR. Neste processo, além do exercício de manifestação estética do teatro, tínhamos a intenção de promover a interação das atrizes-jogadoras. A elaboração da *Cartilha das Invenções*, em 1993, por exemplo, constitui o ponto de partida do processo criativo do grupo. Experimentávamos os caminhos criativos possíveis, os quais se adequavam aos interesses e aos ritmos das crianças e adolescentes e, conseqüentemente, ao procedimento teatral possível de ser realizado naquele dia de encontro do grupo. No dicionário de Houaiss (2009) veremos a definição para “criatividade” como “inventividade, inteligência e talento, nato ou adquirido, para criar, inventar, inovar, quer no campo artístico, quer no científico, esportivo etc”. Mas, para Spolin (2001), como já mencionado nesta pesquisa, neste processo, talento ou falta de talento tem muito pouco a ver com isto. E, de acordo com os referenciais teatrais que orientaram o processo na CR, a práxis se concretiza com a teatralidade inerente às pessoas.

No processo criativo atraímos a atenção das atrizes-jogadoras fazendo uso de jogos e exercícios que compuseram o repertório da *Asmarias Cia de Teatro*. As metodologias empregadas, fomentadoras dos jogos, já foram, nos capítulos anteriores, contempladas e apresentadas enquanto categorias, nas modalidades de teatro de rua, de teatro fórum (BOAL, 1998) e de improvisação teatral (SPOLIN, 1979) como indicações e referências norteadoras de nossas atuações e da definição dos nossos objetivos e regras de jogo.

Nesse processo criativo, o ensino e a aprendizagem se davam na inter-relação das jogadoras com o Guia-livre. Focávamos nossas energias na socialização das participantes, na interação possível no jogo teatral. Com o redimensionamento da proposta teatral, eclodiu a perspectiva de repensarmos o trabalho pedagógico e as atividades se transformaram em desafios quando o processo cênico se voltou para o

resultado artístico do espetáculo, no contexto de uma instituição que tinha como meta a defesa da criança e do adolescente e não a promoção de espetáculos teatrais.

Assim, pretendemos, nos limites desse capítulo, tratar do tema no processo criativo da encenação de *Mateus e Mateusa* e identificar as abordagens da pedagogia que referendaram a práxis criativa da *Cia de Teatro*, tendo como referência as experiências anteriores sob a mediação do Guia-Livre, as quais nos conduziram a assumir, no contexto dessa reflexão sobre a montagem do texto de Qorpo-Santo, a designação de *Guia-livre encenador*. Explicamos como se manifestou o processo criativo da configuração do enredo, das cenas e da composição das personagens, levando em consideração o enfoque do trabalho com o tema nos planos dimensionais (macro, médio e micro) de Nickel (2009). Identificamos, ainda, no processo de ensaios de *Mateus e Mateusa*, alguns procedimentos teatrais temáticos como síntese do processo criativo vivenciado pelas atrizes-jogadoras, através dos anos, os quais tinham como base as personagens e as circunstâncias dadas pela dramaturgia.

## **A Pedagogia do Guia-livre Encenador e uma Conduta em Jogo**

O encenador como um observador, um espectador conhecedor da dinâmica cênica, tem uma “super visão” e identifica tanto os acontecimentos cênicos visíveis no espaço de representação como também percebe a dinâmica dos bastidores (HERRMANN, 2005), ou melhor, abrange o olhar para o antes, o durante e o depois de jogo. Para Spolin (2001, p. 285), o diretor de peça formal do teatro não-profissional “é o olho e o ouvido da plateia que irá assistir”. Entendemos que esta afirmação de Spolin traduz uma maneira de dizer que o encenador se esforça em prever as reações dos espectadores. Então, o encenador busca os meios de conduzir o processo para dar forma às ideias em cena. Quando se trata do trabalho teatral com

base no texto escrito, a prática de jogos e exercícios se volta para os temas e circunstâncias dadas pela dramaturgia. O texto escrito, para a cena, ganha a energia corporal dos atores. Para Ryngaert (1996), o texto para o teatro tem suas peculiaridades e implica, primeiramente, na preocupação do diretor com as dimensões do espaço e do corpo do ator, e as descobertas dessas dimensões irão remeter ao texto. – Muitos diretores renunciam ao ‘trabalho à mesa’, a essas premissas dos ensaios que consistem em leituras e reflexões dramatúrgicas, em trocas de ideias em torno das ‘intenções’ da encenação (RYNGAERT, 1996, p. 20-21).

O estilo de uma encenação vai determinar a linha de atuação do encenador, as direções do processo artístico teatral e estará marcado nas formas estéticas da exposição cênica e no discurso sobre o processo. Ou seja, as pegadas deixadas no decorrer do processo criativo do grupo e as impressões fixadas no objeto criado servem como pistas para a pesquisa. Nesse sentido, analisar o tema no processo criativo da *Asmarias Cia de Teatro*, que levou à encenação do texto teatral *Mateus e Mateusa*, implica no entendimento da delimitação do conceito de encenação norteador dos exercícios desta função. Nesse sentido, essa linha de atuação, como encenador, por nós assumida, é resultado dos procedimentos criativos, construídos ao longo do trabalho desenvolvido na CR, sobretudo, com *Asmarias Cia. De Teatro*. Dessa forma, a função de encenador estava imbuída numa práxis social orientada por uma ideia da pedagogia teatral, tendo em vista o caráter educativo institucional que circundava o processo de encenação.

A função do Guia-livre que orientava os jogos teatrais e as criações dos roteiros cênicos, com base nas situações e conflitos surgidos no decorrer das atividades do grupo, assumiu, na fase de processo de montagem do espetáculo *Mateus e Mateusa*, a função de encenador; a dramaturgia que antes era de criação coletiva passou a ser uma dramaturgia clássica escrita no séc. XIX; e, como já dito, as jogadoras se posicionavam no jogo na função de atrizes, ou melhor,

atrizes-jogadoras. A diferença entre o processo que vinha sendo desenvolvido e essa nova fase, está no objetivo e meta de uma atuação em relação à outra. Nos projetos teatrais da CR, como: *a Cartilha das Invenções e o TOM* sempre tinham como finalidade a montagem do espetáculo, como, por exemplo, *Um Boi Chamado Vida* e os antimodelos de teatro-fórum.

O diferencial estava na seguinte questão: como jogadoras, as participantes podiam intercalar nos papéis, ou seja, as jogadoras, de acordo com a necessidade, revezavam os papéis. Não se trabalhava com base em um personagem fixo. Nos jogos teatrais e ensaios, as crianças e adolescentes apreendiam a situação da cena como um todo. E todas as participantes do jogo, de uma forma ou de outra, experimentavam um pouco todos os personagens. A construção do jogo cênico, interativo, possibilitava às jogadoras um movimento flexível no processo criativo. Já na condição de atrizes, quando as jogadoras assumiram a montagem do texto teatral *Mateus e Mateusa*, veremos que a construção da personagem e, mesmo, a responsabilidade com o produto artístico, não permitia substituições de papéis sem antes passar por um longo processo de adaptação às mudanças no interior da montagem. Ainda que as atrizes mantivessem a dinâmica cênica, de caráter espontânea, adquirida nos exercícios de improvisação teatral, ao longo dos anos, cada atriz-jogadora se encarregava de pensar e compor uma personagem específica, não sendo mais possível uma dinâmica rotativa das personagens por parte das atrizes-jogadoras em jogo.

A despeito dessa distinção, compreendemos que o trabalho com o teatro formal não está aquém de uma práxis da pedagogia do teatro. Spolin (1987, 2001) encontra, nessa maquinaria tradicional, as formas possíveis de trabalhar os processos criativos pautados em uma metodologia voltada para a formação individual e social dos jogadores no processo de trabalho. O contato com o texto dramático, as discussões travadas sobre o tema da peça, a criação da personagem e da cena, em conjunto com as análises das situações problemas, podem contribuir para uma reflexão da condição humana e possibilitar uma

educação estéticateatral.

A nossa preocupação, como Guia-livre, no contexto da encenação, era, na verdade, pensarmos na dramaturgia pré-escrita de forma a compreender os temas associando-os com o cotidiano. Longe de uma prática apenas voltada para decorar o texto, queríamos que cada circunstância dada pela dramaturgia e o trabalho da encenação possibilitasse um aprendizado significativo para as atrizes enquanto pessoas. Conforme afirma Koudela (1992, p. 25): “O aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais, se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea”.

Essa ação espontânea, a nosso ver, está contemplada nas práticas oriundas dos jogos improvisacionais, de criação coletiva, e na reflexão sobre as cenas que se formavam da atuação das jogadoras. Essa metodologia empregada pelo teatro na CR vai contribuir com o processo criativo da construção do espetáculo cênico, com base na literatura dramática de Qorpo-Santo, quando as atrizes-jogadoras tomam o texto como um roteiro, extraindo desse os temas para comporem os jogos.

Em um processo teatral de natureza pedagógica, se tomarmos o projeto *TOM* como referência, veremos que o movimento criativo e a dinâmica da vida da jogadora se mesclavam fazendo com que a experiência vivida fosse a referência na criação do jogo cênico. As habilidades exercitadas no teatro, como as habilidades vocais, físicas e intelectuais tornavam o aprendizado útil no cotidiano dos sujeitos. Para *Asmarias*, o aprimoramento de habilidades pessoais é possível com o exercício teatral.

MONICLÉIA: O teatro me ajudou muito na universidade, devido... Assim, os professores me tomam como base, uma boa expressão, uma boa atitude; eu olho nos olhos das pessoas. Mesmo eu não tendo certeza, eu faço com que as pessoas acreditem no que estou dizendo. Isso foi tudo devido ao teatro.

WDEMIRA: Na universidade, nos seminários de

filosofia, quando a gente ia apresentar', a timidez reinava. Mas eu sempre jogava. Assim, um joguinho cênico, que desvirtuava assim o assunto para jogos, e isso me ajudava muito a tirar uma boa nota (Entrevista nº 1, 2009, p. 1).

É notável nos depoimentos das participantes da *Cia de Teatro* um ponto de vista claro sobre a importância da educação teatral no aprendizado delas. Na citação anterior, as duas integrantes da *Cia de Teatro* percebem que algumas habilidades adquiridas são consequência do exercício teatral experienciado ao longo dos anos. Essas experiências transitaram na fase da infância à adolescência, contribuindo com a formação pessoal das jogadoras.

É certo que a abordagem do encenador poderá facilitar o processo educativo do grupo ou dificultá-lo, causando bloqueios para as ações e reações espontâneas em jogo. Wekwerth (1997), refletindo sobre a encenação, apresenta dois pontos de vista distintos entre a encenação profissional e a não-profissional, mas assinala que, salvo as propostas de aprendizado mútuo, intrínseco em um movimento de teatro no âmbito educativo e outras com objetivos comerciais, muitos dos procedimentos do teatro profissional podem ser utilizados pelos não-profissionais (marcação de cena, movimento de cena, ritmo, ações físicas, entre outras). No que se refere às experiências cênicas, segundo Wekwerth (1997, p. 26), “O encenador não-profissional deve explorar o fato de tanto ele quanto seus atores estarem imediatamente ligados à realidade social”.

De qualquer maneira, acreditamos que as distintas abordagens teatrais, sendo profissionais ou não, podem contemplar processos pedagógicos em suas diversas configurações. No caso da experiência da *Asmarias*, a produção artística estava associada a uma visão de que os jogos teatrais são usados “tanto no contexto educacional como no treinamento de atores” (SPOLIN, 2001).

Mesmo a espontaneidade sendo um estado desembaraçoso crucial para a prática do jogo, como Guia-livre, agora na função de

encenador da *Asmarias*, realizamos a regência do jogo sem perdermos de vista as regras que o conduzia. Por exemplo, as personagens em cena só podiam se movimentar mediante um sinal dado por nós. Os movimentos eram em linhas retas: para frente, para trás, de um lado para o outro, em diagonal e nunca circulares, cambaleantes. Noutro exemplo, escolheu-se uma cena e o texto foi dito do final para o início. O desafio do jogo estava em dar um sentido à cena. Noutra variante de jogo, as jogadoras deviam realizar a cena na sua sequência e, em seguida, fazer o caminho de volta, como se retrocedesse às cenas de um filme.

Para que a dinâmica atingisse o objetivo, era exigida atenção das jogadoras. A relação do jogo teatral, no processo de encenação da *Asmarias*, era com antecedência definido com as atrizes-jogadoras e o Guia-livre encenador. Segundo Nickel (2003, p. 84), numa perspectiva teatral similar a este processo aqui pesquisado, espera-se que o coordenador de jogos em atividade tenha uma visão ampla do trabalho e sempre intervenha e medie o trabalho do jogador; torne o projeto viável elucidando os passos a serem seguidos pelo grupo; anime, instigue os jogadores, através de jogos, tornando-os interessados e com vontade de jogar; intermedie as impaciências do grupo em relação ao espetáculo e aos espectadores; questione, proponha, responda e provoque dúvidas e embaraçamentos nos jogadores para depois reconstitui as possibilidades de integração e sequência do trabalho do grupo. No jogo representativo, a relação jogador-coordenador é de suma importância. Dessa relação dependem as invenções dramáticas dos jogadores. “Improvisar é uma ação voluntária; é intrinsecamente uma motivação para formação espontânea.” (MEYER in: HENTSCHEL, 2003, p. 214). Meyer considera que na fase preparatória da improvisação, o relacionamento entre os jogadores e coordenador deve ser uma parceria com uma função claramente definida e, somente através de comum acordo, as regras serão seguidas e garantida a eficácia no desempenho do jogo; o assunto deve ser problematizado, discutido pelo grupo.

Com a *Asmarias* essa fase ocorreu durante as leituras dramáticas de textos clássicos. Uma maneira de pesquisar o tema a ser trabalhado foi socializando as leituras e os jogos com outras meninas atendidas pela CR, participantes das oficinas, mas que não eram integrantes da *Cia de Teatro*. Observamos que a prática de discussão temática, através da metodologia do *teatro-fórum*, de um agir do espectador na cena como “se” estivesse no lugar do protagonista, vivenciando a situação problema apresentada, fez com que essa maneira de discutir os temas também fosse explorada com os textos clássicos. Após as leituras, propusemos a formação de pequenos grupos com o intento de encontrar no texto dramático um acontecimento, uma cena que pudesse ser associada aos temas abordados na instituição.

Essa indicação empírica ilustra o fato de que a flexibilidade da condução do processo criativo está associada às competências do pedagogo do teatro, neste caso, do Guia-livre encenador. E esta flexibilidade, acreditamos, flui da existência dos valores que este profissional traz em si. São ideias do teatro na interação com o outro, com o conceito de arte, com a sociedade, a política, a filosofia, enfim, com o universo de influências do entorno, construtoras do saber deste profissional, que dão consistência à maneira de conduzir e refletir os fins de sua atuação. O pedagogo do teatro, acreditamos, é, antes de tudo, um profissional do teatro com flexibilidade para se situar no contexto onde o projeto teatral será realizado. Abrindo o caminho por estas veredas, queremos, com isto, esclarecer que a práxis do encenador, de certa forma, depende, consciente ou não, de uma metodologia e princípios próprios, intrínsecos ao estilo único de cada pessoa numa determinada condição de encenação teatral, cuja singularidade implica na interação com as pessoas envolvidas no processo criativo.

Essa interação, a nosso ver, deve considerar que os objetivos, as intenções, ou mesmo, os métodos de realização devem dialogar com as motivações e os saberes internalizados pelos participantes da encenação. Dessa maneira, a flexibilidade do encenador e sua capacidade de mediação estariam relacionadas à consideração do itinerário do

grupo ou das pessoas e do contexto histórico que as circundam. Refletindo sobre essa dimensão interativa no contexto da prática teatral, Nickel (1976) argumenta que a pedagogia do teatro se movimenta em três abordagens: a pedagogia do jogo, do teatro e da interação. Para ele,

Se o pedagogo interacional realmente deseja possibilitar uma aprendizagem social, certamente, ele não tem que se limitar a palestras, livros e cartilhas. Ele precisa estar atento, pois o que ele deseja facilitar, deve fluir flexivelmente na experimentação; portanto, ele não deve renunciar nem o jogo nem o teatro (NICKEL, 1976, p. 6).

Essa articulação entre jogo e teatro acompanhou o nosso percurso como Guia-livre da práxis da *Asmarias* e se manifestou na montagem do espetáculo *Mateus e Mateusa*. Nessa condição, fomos um observador do grupo que percebeu o amadurecimento cênico das jogadoras e do nosso próprio papel de professor de teatro. A perspectiva aqui assumida de observação se apoia nas ideias de Hermann (2005). Para esse autor, no contexto de uma arqueologia teatral, a atuação do encenador corresponde a um observador apriorístico, ou seja, um encenador em pleno campo de criação, área de invenções, onde planejamentos e acasos, realidades e ficções se fundem na construção de verdades cênicas, artísticas, teatrais. E no espaço e tempo do acontecimento teatral, os participantes, naturalmente, estão envolvidos em um processo de ensino e de aprendizagem. É um observador que para e busca um entendimento ou provoca o surgimento de mais questões. É uma forma de atuar com o outro com vistas à aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Assim, o encenador medeia o processo criativo, considerando a presença de marcas de ensino-aprendizagem nos acontecimentos do decorrer da criação, com a mesma ênfase dada à obra artística em forma de espetáculo teatral.

## O Encontro com a Dramaturgia e a Retomada da Improvisação Teatral

Começa, portanto, minha vida intelectual e moral do momento em quebrilhou em meu cérebro um raio de inteligência (QORPO-SANTO, 1980, p. 13).

Finalmente a *Asmarias* estava com o texto dramático de Qorpo-Santo, *Mateus e Mateusa*, em mãos, iniciando uma nova fase para a *Cia de Teatro*. Pela primeira vez o grupo de adolescentes iria trabalhar um texto teatral de um autor estranho ao grupo e pertencente à literatura clássica brasileira, escrito no sec. XIX, em Porto Alegre.

Verificamos que algumas categorias fizeram parte da escolha do texto: primeiro, os temas tratados na peça cujos assuntos desencadearam discussões sobre desavença familiar, meninas adolescentes e direitos da mulher; segundo, por ser um texto curto com apenas seis personagens; e, terceiro, a identificação das atrizes-jogadoras no desenrolar do jogo com a dramaturgia.

O interesse pela dramaturgia de Qorpo-Santo, mesmo se tratando de um autor considerado o precursor do teatro do absurdo no Brasil, deu-se pelo entendimento do enredo e identificação das situações apresentadas na peça com o cotidiano das adolescentes: intrigas entre as filhas e o casal de idosos gerando a desarmonia familiar na trama de *Mateus e Mateusa*.

A procura de um texto teatral o qual abordasse questões que pudessem ser associadas à realidade vivida pelas atrizes-jogadoras foi, na verdade, consequência do processo criativo que o grupo vinha desenvolvendo com as temáticas do teatro de rua e com a criação das cenas antimodelos do teatro-fórum. Elas não atuaram, nesta fase, como atrizes-autoras, mas sim como intérpretes de um texto, a princípio, estranho ao grupo. Como podemos perceber nos capítulos que antecedem a este, os temas trabalhados nas oficinas de teatro estavam sempre relacionados com as situações assistidas ou vividas

na realidade, no contexto<sup>39</sup> no qual as crianças e adolescentes estavam inseridas. Assim sendo, além da própria dramaturgia qorpo-santiana instigar processos criativos e dar liberdades para criações e alterações da obra, a associação dos conflitos do texto com a realidade foi um dos fatores que levou a *Cia de Teatro* ao processo de montagem do texto teatral, *Mateus e Mateusa*.

O próprio Qorpo-Santo reconhece e admite a liberdade dos atores e encenadores no processo criativo com os seus textos. As lacunas deixadas pelo autor tornam o texto com o aspecto de inacabado. A nosso ver, essa incompletude da obra facilitou o processo criativo. Esse autor reconhecia que suas obras careciam e podiam sofrer correções. Em 1877, ele lançou um volume com suas comédias no qual, segundo Guilhermino Cesar (QORPO- SANTO, 1980), pode-se ler em uma nota:

As pessoas que comprarem e quiserem levar à cena qualquer das minhas comédias podem; bem como fazer quaisquer ligeiras alterações, corrigir alguns erros e algumas faltas, quer de composição, quer de impressão, que a mim, por inúmeros estorvos, foi impossível. (QORPO-SANTO, 1980, p.47).

Com esta informação Qorpo-Santo ratifica a liberdade para realizarmos as alterações cabíveis que garantam a clareza e o entendimento de suas obras.

As informações sobre o autor e a época do texto teatral surgiram apenas durante os ensaios para trabalhar a encenação: “Qorpo-Santo! Que nome esquisito”, indagou certa vez Francicléia (uma atriz-jogadora da *Asmarias*) durante um ensaio da *Cia de Teatro*. Logo buscamos informações sobre o autor, descobrindo, numa coleção de clássicos do teatro brasileiro editado pelo Serviço Nacional de Teatro, no ano de 1980, que o nome de batismo do autor, na verdade,

.....

39 Situação de pobreza, problemas sociais e políticos, nas áreas de risco na cidade de Natal RN.

é José Joaquim de Campos Leão, nascido no ano de 1829 e falecido no Rio Grande do Sul em 1883. Segundo Guilhermino Cesar (QORPO-SANTO, 1980), a vida de Qorpo-Santo foi atravessada por profundos “choques morais” na infância.

Nos escritos autobiográficos, Qorpo-Santo relata que durante a infância foi vítima de “choques morais” e testemunhara uma mulher (possivelmente sua mãe) repelir verbalmente um homem, possível causador do “choque moral” que sofrera na infância. Parece-nos que um dos problemas dele estava relacionado ao seu corpo, algo feio, deformado, diferente. Certa vez, escrevera em relação ao seu corpo: -É para mim problemático - se meu corpo até esse momento “era pura carne animada de um pouco de espírito, ou seja, já nele existia o Santo que na idade de trinta e quatro anos subiu ao Céu [...]” (QORPO-SANTO, 1980, p. 13-14). Neste relato, ele deixa perceber o entendimento que tinha de si como um homem santo, inclusive com abstenção sexual, gerando nele um entendimento de que seu corpo era santo. Totalmente obstinado pela ideia de santidade, em decorrência disso, teve problemas com a justiça por conta de uma possível crise de insanidade mental.

Qorpo-Santo levava algumas horas para escrever um texto. Suas peças, compostas por curtos atos, eram escritas nos períodos de internação em hospitais psiquiátricos. Escrevia desenfreadamente. O fato de ele escrever intensamente e abordar os temas que criticavam a moralidade da época foram condutas associadas ao seu estado mental. Só no mês de maio de 1866 ele escreveu oito comédias. E no dia doze deste mesmo ano, foi composta a comédia *Mateus e Mateusa*. A *Asmarias* não se interessou pelas informações sobre o gênero dramático, a época, e tampouco pela vida do autor. A *Cia de Teatro* queria incorporar a trama, construir personagens, sem se prender ao ano, a um gênero dramático ou qualquer outra plataforma que impedisse a liberdade de poder compor as figuras em um crescente entendimento do grupo. As leituras tomaram, em determinado momento, um rumo de espontaneidade. Líamos o texto e dele captávamos os impulsos que

davam movimento corporal à leitura.

O caráter aberto da obra de Qorpo-Santo auxiliou o nosso processo criativo. Pareceu-nos que essas lacunas deixadas pelo autor possibilitavam uma soltura facilitadora dos jogos, das invenções que imprimíamos ao texto, do entendimento que construíamos das situações. Mesmo sendo cheio de lacunas e parecendo incompleto, o texto dramático manteve uma estrutura de um ato com três cenas. Curioso notar que Qorpo-Santo não escreve “Ato único” e sim “Ato primeiro”, deixando-nos a ideia de que nos depararíamos com outros atos. Assim sendo, a obra nos deu a impressão de que se tratava de uma obra inacabada. A nosso ver, a obra apresenta-se aberta não como uma obra aberta de forma consciente para que o espectador reconstrua-a com sua intervenção significativa, e sim como uma obra inacabada.

Esse inacabamento, que confere ao texto qorpo-santiano uma natureza aberta, animou o desenvolvimento de processos improvisacionais como procedimento pedagógico na encenação de *Mateus e Mateusa*.

Como atividade lúdica da humanidade, historicamente, a improvisação cênica é uma especificidade do teatro<sup>40</sup> e esteve sempre presente na forma da *commedia dell'arte* e algumas abordagens do teatro de rua. Uma das características dessas formas teatrais são os impulsos improvisacionais se originarem de situações concretas na interação com o tempo real, o lugar, o público, no contexto social e político em jogo. O texto dramático tem forma de canevas, de roteiro cênico, possibilitando ao ator mobilidades improvisacionais no decorrer da cena. A via improvisacional perpassa tanto as experiências formais como as não-formais do teatro. Sendo, em alguns sistemas teatrais, a linha de ação teatral e, noutros casos, a parte indissociável da espontaneidade do ator, a improvisação garante a não repetição de uma obra teatral, tendo em vista que ela é um impulso espontâneo no

.....

40 A improvisação é uma técnica do ator que surge no calor da ação (PAVIS, 2007).

*aqui e agora*, impossível de acontecer uma segundavez, pois o tempo e a história, assim como o ser humano, se desenvolvem de tal maneira que o espetáculo teatral se afirma e se define como único.

Concordamos com Sandra Chacra (1991, p. 14) quando tece olhares sobre a improvisação como elemento implícito no teatro formalizado:

A Forma teatral é o resultado de um processo voluntário e premeditado de criação, onde a espontaneidade e o intuitivo também exercem um papel de importância. A esse processo podemos chamar de improvisação, como algo inesperado ou inacabado, que vai surgindo no decorrer da criação artística, aquilo que se manifesta durante os ensaios para se chegar à criação acabada.

Para elucidar a questão entre a improvisação e o jogo teatral, Chacra (1991, p. 32) nos traz uma indagação sobre duas variantes clássicas de pensar e atuar seguindo veios improvisacionais:

Se Stanislavski no seu método utiliza a improvisação como técnica de atuação prévia à formalização de representação do espetáculo, Meyerhold, por sua vez, integra o improviso no próprio espetáculo, seja para estabelecer traços estilísticos, seja para comunicar aspectos sócio-políticos.

A encenação de *Mateus e Mateusa*, embora estivesse voltada para o experimento aberto e facilitador de uma leitura espontânea do texto dramático, estava centrada na montagem na qual a atriz-jogadora estivesse fiel ao seu papel, ou melhor, às falas da personagem do texto original. Nesse sentido, a improvisação tinha uma função preparatória, integrando a metodologia de estudos do texto e das personagens. Nickel (2008), ao tecer comentário sobre a improvisação teatral e a encenação, apresenta pontos que se concatenam com o nosso procedimento teatral, especificamente, quando apresenta a improvisação

como *preparação* para a encenação de um texto teatral.

Desta forma, o veio improvisacional nos conduzia à interpretação e desconstrução das estruturas do texto em jogo. Após as leituras tomávamos o enredo ouvido e imaginado, delimitávamos uma situação e improvisávamos as cenas. Enquanto um grupo de atrizes-jogadoras se posicionava no espaço de jogo como espectadoras, outro grupo apresentava no palco uma situação captada no texto dramático. Nas improvisações, podíamos verificar o entendimento do grupo sobre o texto e o surgimento de temas específicos, os quais não tinham sido comentados após a leitura, mas surgiram nos jogos teatrais, como, por exemplo, os carinhos exagerados que o velho Mateus dá as suas filhas, identificando, com isto, possíveis atos de abuso sexual na família, praticado pelo velho.

Tínhamos como regra do jogo o espaço de atuação, as dificuldades, os obstáculos. Em um espaço delimitado, a ação era uma luta entre Mateus e Mateusa. Os dois lutavam pregados no chão, depois em câmera lenta, utilizando ruídos diversos. Ou, brincavam de pega-pega dizendo o texto; falavam o texto rápido, lento, cantando, entre outros procedimentos de apropriação do texto<sup>41</sup>. Em jogo, estávamos proporcionando a inter-relação do grupo tanto instigando a dimensão individual como a dimensão coletiva.

Além da leitura branca, seguida de uma leitura orientada, com paradas e identificação da dimensão do lugar, da (s) pessoa (s) e da ação, nos moldes sistemáticos de Spolin (2001), a saber: *onde* acontece a cena, *quem* são os personagens e *o quê* acontece, pesquisamos o tema no processo criativo da *Asmarias* verificando as influências na composição da encenação teatral e das personagens que nos revelaram certa migração de processos criativos experimentados nos projetos desenvolvidos anteriormente.

.....

41 Segundo Puppo (2005) “[...] jogos dessa natureza vêm aparecendo em uma série de práticas recentes; eles têm como finalidade fazer com que o jogador se impregne sensorialmente do texto, mediante a exploração da materialidade do significante, antes de passar à improvisação teatral propriamente dita” (2005, p. 68).

## O Tema no Texto Dramático em Jogo

A adoção da perspectiva spoliana de jogo teatral, ao mesmo tempo em que materializa um procedimento improvisacional, compreende a retomada de uma abordagem pedagógica que integra o itinerário da CR e da *Asmarias Cia. de Teatro*, associada a uma compreensão de jogo social, de regras<sup>42</sup>. Koudela (1992, p. 44) ao pesquisar o conceito de jogo em Viola Spolin, afirma: “O jogo teatral não é uma extensão da vida corrente. A improvisação de uma situação no palco tem uma organização própria, como no jogo”. Por mais que os assuntos sociais intrínsecos à própria vida das jogadoras se apresentassem na cena, embora o conteúdo tratasse de um fato real, tornava-se, em cena, uma realidade teatral, uma ficção.

No estágio do processo criativo de *Mateus e Mateusa*, antes de iniciarmos os ensaios, propriamente ditos, de transposição do texto, tal qual foi escrito pelo autor, para a cena, tivemos as leituras dramáticas e as improvisações teatrais com base nas cenas escolhidas no texto dramático pelas atrizes-jogadoras.

Mantivemos algumas dinâmicas com jogos teatrais que vinham sendo realizadas desde a gênese do processo teatral da *Asmarias*, no ano de 1993, ou seja, a partir de um texto, literário ou não, o grupo inventava cenas baseadas em matérias de jornais, cartas, depoimentos, poemas. Como pesquisa prática do texto dramático, introduzíamos um jogo que, de alguma forma, estivesse relacionado com a cena proposta pela dramaturgia. Proporcionávamos a interação social entre as atrizes-jogadoras norteadas pelo tema acentuado na cena. Por exemplo: na primeira cena de *Mateus e Mateusa*, quando o velho Mateus procura pelas filhas e desconfia que elas possam ter fugido, temos como tema, nesta cena, a sensação de abandono do

.....

42 O jogo de regras apresenta precisamente um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu – princípio de todo jogo.

velho. Então, o nosso mote era o *abandono*, como o abandono poderia ser representado. E quais seriam os motivos que fariam com que as mulheres fugissem e as filhas desaparecessem da vida de Mateus? Essa questão nos levou a uma dimensão extratextual e fertilizou a improvisação teatral. E assim o texto vai ganhando a energia vital para o espetáculo.

[...] e a vida social. Ao inserir a competição no código do jogo, através da disciplina coletiva, a assimilação lúdica é conciliada com as exigências da reciprocidade social. O jogo de regras constitui a estrutura dos “jogos de construções”, como Piaget denomina essa atividade de criação, que ocupam uma posição intermediária entre o jogo e a elaboração inteligente, ou entre o jogo e a imitação. (KOUDELA,1991, p.125).

Sentíamos a necessidade de darmos corpo ao texto escrito. A compreensão cênica do espetáculo nos possibilitou uma imagem cênica em movimento capaz de nos dar a vivacidade das personagens e impulsionar a criação das atrizes. Sabíamos que no texto dramático “embora estando a personagem elaborada e acabada do ponto de vista da ficção literária, ela só tomará corpo e existência cênica no momento da atuação” (CHACRA,1991, p. 16). Então, ao final da leitura dramática de *Mateus e Mateusa*, as atrizes-jogadoras elegeram algumas situações cênicas ressaltadas no texto e improvisaram com base no tema. Por exemplo: uma cena que retratava uma discussão, uma briga entre marido e mulher estava associada à Mateus e Mateusa; assim como, noutras cenas, nas quais as crianças discutiam sobre quem era a mais queridinha e quem conseguiria mais presentes do pai, lembrava as intrigas entre irmãs. Outras cenas improvisadas retratavam o abuso sexual do padrasto. Esse tema, como já dito, sobre o abuso sexual, não estava claramente expresso no enredo dramático. O abuso sexual foi uma situação identificada como acontecimento possível, tendo em vista a interpretação que as atrizes-jogadoras fizeram

durante o jogo após as leituras dramáticas.

Do ponto de vista da escritura literária, uma peça é um produto acabado nas mãos de seu dramaturgo. Todavia, ao ser lida, ela é recriada de diferentes maneiras na imaginação do leitor, que neste sentido, torna-se um espectador ou encenador passivo, na medida em que o texto é interpretado na subjetividade de cada um (CHACRA,1991, p. 57).

Autores como Koudela (1999), Puppo (2005) e Martins (2004) procedem com os fragmentos do texto em jogo, mas não necessariamente com o texto dramático. Na experiência da *Asmarias* o texto *Mateus e Mateusa* sofre uma espécie de fragmentação temática. Após a leitura, identificamos um tema acentuado numa determinada cena; essa cena serve de material referente à improvisação que poderá tomar um rumo que fuja do tema central da peça, mas é impedido pelas regras do jogo que têm as circunstâncias dadas pelo texto dramático como parâmetro. Mas, a improvisação nos moldes praticados serve apenas como um aquecimento temático para o ensaio que se dava com o texto dramático na íntegra, sem alteração das falas das personagens.

### **O Tema e o Enredo nas Visceras da Encenação**

A partir dos processos improvisacionais, por meio do jogo teatral, desenhamos as primeiras versões do enredo com o seguinte desenlace: um casal de idosos, hoje com oitenta anos, tem três filhas adolescentes adotivas as quais na idade de recém-nascidas foram colocadas na porta do casal. Eram quatro crianças e uma criança faleceu ainda quando recém-nascida. As três adolescentes disputam o amor e os presentes dados pelo velho Mateus. Mateusa, enciumada,

briga diariamente com o velho em defesa de seus direitos. O velho se aproveita de algumas filhas as presenteando, mas em troca dos presentes, também, sutilmente, bolina-as. As reclamações de Mateusa são intensas. Ela desconfia do velho. Por isso mesmo o casal luta desesperadamente ao ponto de destruir toda a casa.

Algumas questões emergentes buscavam saber como um casal de terceira idade são pais de três mocinhas, se a menopausa acontece entre os quarenta e cinco a cinquenta anos aproximadamente? Então, deduzimos tratar-se de filhas adotivas colocadas na porta do casal. O texto indica a idade do casal que é de oitenta anos: “[...]tu bem sabes que isso não passa de impertinências dos 80” (SANTO,1980, p. 89). Outra passagem que nos chamou atenção foi a possível existência de uma quarta criança: “Nós somos três anjinhos;/E quatro éramos nós” (QORPO-SANTO,1980, 93). A quarta criança, certamente, foi a que faleceu.

As cenas improvisadas a partir do texto dramático traziam um leque de indicações para a encenação, permitindo a corporificação do enredo. Essas indicações se apresentavam nas dimensões e abordagens diversas que ora eram protagonizadas pelo velho Mateus, ora o foco da cena era uma das meninas, Pêdra, Silvestra, ou Catarina. Noutra passagem, o foco era Barriôs, criado da casa, personagem comum nas comédias do século XIX, o qual acompanha todo o conflito sem pronunciar uma palavra, salvo a última fala do texto. Barriôs é o personagem que faz o desfecho da peça. Ele é o observador do conflito familiar, da sequência de ações, que concebe, ao final, o pensamento crítico da peça:

BARRIÔS (*o criado*) - Eis, Srs., as conseqüências funestas que aos administrados ou como tais considerados, traz o desrespeito das Autoridades aos direitos destes; e com tal proceder aos seus próprios direitos: - A descrença das mais sábias instituições, em vez de só a terem nesta ou naquela autoridade que as não cumpre, nem faz cumprir! – A luta do mais forte contra o mais fraco! Finalmente, - a

destruição em vez da edificação! Oregresso, em vez do progresso! (QORPO-SANTO, 1980, p. 101).

Noutras cenas improvisadas, as discussões e a luta corporal entre os protagonistas caracterizavam a ação. O ápice cênico com Mateusa atirando o código criminal brasileiro no velho Mateus mostra uma forma de reivindicar os direitos da mulher que são diariamente violados.

MATEUSA – Não hei de! Não hei de! Não hei de! Quem sabe se eu sou sua escrava!? É muito gracioso, e até atrevido! querer cercear a minha liberdade! E ainda me fala em Leis da Igreja e civis, como se alguém fizesse caso de papéis borrados! Quem é que se importa hoje com Leis ( *atirando-lhe com o „Código Criminal”* ) , Sr. banana! Bem mostra que é filho dum lavrador de Viana! Pegue lá o Código Criminal, - traste velho em que os Doutores cospem e escarram todos os dias, como se fosse uma nojenta escarradeira! (QORPO-SANTO, 1980, p. 99).

Essa cena ganhou relevo na encenação por conter elementos fortes de contradição entre as leis escritas e os acontecimentos reais que são contrários aos preceitos legais. A velha atira o código criminal no velho como forma de incriminá-lo pelos seus feitos. É uma crítica aos doutores, à falsa moral da sociedade, quando Mateusa compara o código criminal com uma escarradeira. Ao passo que se posiciona, enquanto mulher, se rebelando contra a sua condição no seio da família, contra o escárnio sofrido.

Com as constantes leituras e ensaios que ora tinham o texto apenas como ideia geral e ora como a palavra dita em cena, sem invenções de novas frases, mas, criações de maneiras distintas de dizer o texto, o grupo foi definindo como montar a dramaturgia no palco, optando em ser fiel ao texto escrito por Qorpo-Santo.

Além da perspectiva do jogo teatral spoliano, realizávamos jogos com base na metodologia do teatro-fórum. Essa metodologia proporcionava discussões das cenas e ajudava na análise das situações-problemas, as quais emergiam no decorrer dos ensaios. Havia a intenção da nossa parte, como Guia-livre encenador, de promover a interação do espetáculo com os espectadores. Com esse objetivo queríamos construir um processo de encenação que gerasse um espetáculo que permitisse a interação com o espectador. No entanto, as atrizes-jogadoras insistiram em manter o texto *Mateus e Mateusa* na íntegra, pois, para elas, não era mais interessante trabalhar com os fragmentos de textos, na perspectiva do teatro-fórum. As atrizes-jogadoras estavam dispostas a montar o texto dramático de Qorpo-Santo sem adaptações.

SUERDA: No teatro-fórum era a gente que elaborava os textos juntos. Não era ele (o encenador) que trazia tudo pronto não.

ENTREVISTADOR : E o teatro-fórum também se manifestou na encenação de Mateus e Mateusa?

MONICLEIA: Com *Mateus e Mateusa* não deu certo não.

MAGNÓLIA: O fórum é mais complexo. Se bem que ele (o encenador) tentou, e mostrava que em alguns quadros era possível. Mas não rolava não.

FRANCICLEIA: A gente tinha um amor por essa peça (*Mateus e Mateusa*), tinha um zelo. Foi a primeira. Foi a conquista do clássico e não queríamos bagunçar as cenas. A gente não queria bagunçar... (ENTREVISTA, nº 1, 2009)

Havia tensões entre as propostas da encenação e as perspectivas cênicas das atrizes-jogadoras. Enquanto entendíamos que seria possível promover um fórum teatral a partir de *Mateus e Mateusa*, as atrizes-jogadoras defendiam que o espetáculo não devia ter paradas. Para nós, Guia-livre encenador, introduzir nesta fase as metodologias teatrais trabalhadas nos projetos da CR era uma maneira de continuar o processo de trabalho do grupo, aproveitando e tendo

essas metodologias como referenciais. Nesse confronto de ideias, as atrizes-jogadoras apenas admitiam que usássemos as técnicas de teatro-fórum nos ensaios, nos exercícios práticos com a dramaturgia, na criação de imagens, nas estátuas das personagens, em posições típicas de cada caráter; e, nas discussões das cenas, dos conflitos, quando analisávamos as situações de opressões entre os personagens em cena.

Levar o teatro-fórum para a cena, para o espetáculo *Mateus e Mateusa*, seria “bagunçar a cena”, sair do eixo tradicional, romper com a interpretação das atrizes-jogadoras e gerar um impedimento na criação cênica. Para elas, seria um bloqueio no processo de desenvolvimento da personagem; e, seria um obstáculo, uma dificuldade para elas vivenciarem as personagens na totalidade.

Tendo em vista a natureza colaborativa que norteou as experiências teatrais mediadas pelo Guia-livre, ao longo do trabalho na CR, as resoluções e negociações das divergências, no contexto da encenação de *Mateus e Mateusa* tiveram como referência uma prática pedagógica pautada no respeito às escolhas das atrizes-jogadoras. Sendo assim, a opção por uma abordagem cênica convencional, embora, à primeira vista, pudesse parecer um retrocesso, representava um estágio investigativo e educativo dessas atrizes jogadoras em relação ao seu próprio itinerário teatral e institucional.

Assim, essa abordagem colaborativa vai constituindo processualmente as marcas do enredo e da encenação centrada no texto dramático e nas interpretações que eram construídas nas situações de jogo, sem perder de vista a natureza transversal do tema e permitindo a recuperação de experiências e de insígnias estéticas construídas nas fases anteriores.

Retomando a questão do enredo e da encenação, assinalamos que a cena de abertura do espetáculo *Mateus e Mateusa* foi sistematizada a partir do jogo teatral, orientada pela exploração temática. Trata-se de uma cerimônia de casamento, coreografada, embalada pela marcha nupcial. É exatamente o dia em que Mateus e Mateusa se casam. Ao que parece, casam-se depois de cinquenta anos de conviverem juntos.

Barriôs, o criado, realiza o casamento. Esse não se passa na igreja e sim na sala de estar do casal. Uma cerimônia com véu e grinalda.

Depois da cerimônia de casamento, vêm as crianças. Barriôs, surpreendido por choros de bebês que se repetem simultaneamente, realiza a dança da recepção das crianças, as quais são lançadas aos seus braços; uma criança chora na porta da sala, outra na porta da cozinha e mais uma é lançada do alto.

A espetacularização do texto no palco, a formação da imagem da encenação na abertura, nos atraiu para uma figura que é um ícone presente no espetáculo anterior *Um Boi Chamado Vida*. O ícone é a figura do boi que, na encenação de *Mateus e Mateusa*, é o instrumento mágico nas mãos do criado, Barriôs; o boi tinha a função de fazer com que os recém-nascidos lançados e abandonados na porta do casal de idosos, crescessem e se tornassem adolescentes que surgiam do centro, das tripas, das vísceras do boi, figura metafórica, das vísceras da cultura de um povo.

Na foto que segue abaixo, o fotógrafo Vlademir Alexandre consegue captar o momento da composição dos membros da família: Mateus, no lugar mais alto dos planos, é o chefe da família; em um plano médio está Mateusa, a mãe, a segunda ordem da casa; Pêdra, a filha de maior idade, imponente, senta-se no centro; aos lados se posicionam duas adolescentes de temperamentos diferenciados, à esquerda, Silvestre, a mimada, a queridinha do velho, a mais jovem e ao lado direito Catarina, a rejeitada, a complexada, a “coitadinha”, mas esperta e observadora; na frente, um recém-nascido. Entendendo a foto a partir do primeiro plano para o plano de fundo teremos uma evolução da vida: nascimento, crescimento e envelhecimento. Esse quadro nos situa no espaço da encenação: um vaso com penachos coloridos; um telão vazado ao fundo, duas cadeiras e sobre uma das quais se vê o cachecol da velha; uma mesa de centro em formato de cubo e um tapete localizando a sala de estar, o local onde se passam as cenas.



Figura 9 – A Família de Mateus e Mateusa. Na frente da esquerda para a direita: Silvestra, Pêdra e Catarina. Atrás: o velho Mateus e Mateusa. (Foto de Vlademir Alexandre, 2002)

As meninas, Silvestra, Catarina e Pêdra, e o casal, recém-casados, aparecem no quadro formado. As poses da foto ressaltam o álbum de família. Essa imagem é a retratação, um momento da encenação, durante o ritual da parição do boi como um acontecimento mágico na cena. Esse prolongamento da imagem foi identificado no documento audiovisual da encenação, visto que não são cenas indicadas pelo autor nas didascálias. É perceptível que nesse espetáculo o boi foi quem pariu as adolescentes. Ao contrário do que ocorreu no espetáculo *Um Boi chamado Vida* (experiência teatral no ano de 1997), no qual o boi foi parido por Das Dores. Ou seja, o boi bonito renasceu depois de ter sido morto e esquartejado a pedido do Urubu, conforme apresentamos no capítulo II.

Observando o retrato da cena acima, veremos que uma quarta criança permanece na fase recém-nascida. Este é o bebê que morreu. Em seguida, como prolongamento desta cena, vem o ritual do enterro do recém-nascido. É a vida fluindo em cena: nascimento, conflitos, destruição e morte. Deste ponto em diante da encenação, inicia-se uma luta intensa entre Mateus e Mateusa que vai atravessar todo o

enredo da peça.

O prólogo parte do processo criativo da encenação envolvido pelo tema. É uma passagem temporal numa narrativa cronológica que indica a trajetória das personagens e reforça o enredo: no casamento, na chegada e no crescimento das crianças, nas desavenças do casal demonstradas numa linha de tempo que se transforma no movimento coreográfico da cena. O tempo é mágico. O boi, como instrumento encantado nas mãos do criado Barriôs, pariu as adolescentes, marcando o movimento temporal. A foto congela no terceiro movimento mágico antes da parição da quarta adolescente. As crianças que por ventura ou por azar foram jogadas e colocadas na porta do casal, metaforicamente, foram “repartidas”, renascidas para a adolescência. É um tempo metafórico, um tempo ficcional do espetáculo (RYN-GAERT, 1996)

Os movimentos cênicos propostos no texto e no jogo indicaram a maneira das atrizes-jogadoras tratarem os temas subjacentes na dramaturgia e fizeram com que a encenação fluísse numa construção de personagens em um estilo estético farsesco. O gênero dramático indicado por Qorpo-Santo para *Mateus e Mateusa* é, na verdade, a comédia. O texto mostra uma família no sec. XIX de origem sulina cuja montagem dialogou com elementos da cultura nordestina, com a introdução do aboio e do boi, ícones regionais que indiretamente poderiam aproximar o acontecimento cênico das situações-problemas dos assuntos tratados no nosso contexto local. O que levou a uma fuga da linha da comédia foi a violência que cruza a trama espetacular. Segundo Bentley (1981) “Os atentados à devoção familiar estão, certamente, no âmago da farsa [...]”, indo mais além ao afirmar que a farsa consubstancia *o desejo de causar dano a família e de profanar os deuses do lar*. É evidente que na trama de *Mateus e Mateusa* não estão presentes as embolações, confusões, as trapalhadas causadas pelo protagonista farsesco. O que acentuamos foram os exageros dos sentimentos de amor em função de interesses próprios das filhas, assim como as indicações da encenação para os carinhos, duvidosos, de

interesses carnais, sexuais, do velho Mateus. Demos vazão aos temas relacionados aos ciúmes e às insinuações. A violenta briga entre o casal reforçou nossa visão do exagero farsesco: “Ai que fiquei sem orelha! Ai! Ai! Ai! Onde cairia!?”<sup>43</sup>. Uma das didascálias no texto indica o seguinte:

*(E como o nariz tem parte de cera, fica com ele assaz torto. Ainda não acaba de endireitá-lo, Mateusa atira-lhe com outro livro de “História Sagrada”, que lhe bate numa orelha postiça, e que por isso com a pancada cai; dizendo-lhe:)* (QORPO-SANTO, 1980, p. 100).

Ao que parece, a encenação de *Mateus e Mateusa* foi se enveredando numa composição artificial com suas maneiras falsas. A dramaturgia não traz aquela trama farsesca da esperteza, do ludíbrio, mas, pressupõe uma artificialidade das pessoas e das ações, o que direcionou para os excessos, os exageros, as caricaturas.

Na proporção em que as cenas iam se forjando no calor dos jogos improvisacionais, como mecanismos de configuração da trama espetacular, simultaneamente, as personagens iam se desprendendo do texto dramático e ganhando vida por meio da presença em jogo das atrizes-jogadoras, tornando-se, para essas, conteúdo temático.

## O Personagem-tema

A sistemática de atividades com o personagem-tema, “Dondinha”, apresentada no capítulo anterior, ao tratarmos do *Corpo Coletivo*, também serviu de linha orientadora no processo de criação das personagens de *Mateus e Mateusa*. O texto dramático nos ofereceu alguns temas, mas, acrescentamos a ideia de que as personagens,

.....

43 Fala de Mateus quando atingido por um objeto jogado por Mateusa (QORPO-SANTO, 1980, p. 100)

ao serem trabalhadas, são para os seus intérpretes temas, portanto, personagens-temas que refletem o seu contexto e as intrigas do espetáculo. A *Cia de Teatro* pesquisava quem eram as personagens, quais eram as circunstâncias dadas pela dramaturgia, quais eram seus desejos, e onde buscar informações sobre elas além do texto.

Averiguamos, no material fotográfico, marcas que nos orientam na interpretação e identificação do tema no processo criativo das atrizes-jogadoras. Como se pode notar nos tópicos anteriores, partimos do geral, das concepções explícitas nos textos dramáticos, de fundo social, da relação familiar, para as marcas temáticas expressas nos gestos, na ação, na reação da personagem, que denominamos de personagem-tema. Por essa via, concordamos que: “O tema é o fio que costura e tece cada pulsação da peça ou da cena. Ele se entrelaça e se mostra no mais simples gesto do ator e nos últimos detalhes do figurino” (SPOLIN, 2001, 29). Na montagem do espetáculo, *Mateus e Mateusa*, a dinâmica do *Corpo Coletivo* ganhou outra dimensão, pois os papéis já estavam delimitados nas circunstâncias dadas pela dramaturgia. Diferente de uma personagem que estava inserida no contexto social, no qual viviam as crianças e adolescentes atendidas na CR, como foi o caso da construção coletiva de “Dondinha”. O personagem-tema, como parte do processo criativo com o texto dramático, emergiu do enredo e da temática de *Mateus e Mateusa*. Personagens-temas que, *a priori*, já se apresentaram em meio às circunstâncias dadas pela dramaturgia e como problema endereçado às suas intérpretes. Ou seja, personagens que se formaram da interação, na dimensão pessoal do processo criativo, entre atrizes-jogadoras e referências textuais trabalhadas.

Mas, o que é de fato um personagem-tema? Do ponto de vista da personagem, no contexto de nossas invenções, o tema se associa aos objetivos stanislavskianos. Àqueles objetivos individuais desencadeados no ator pelas circunstâncias do papel<sup>44</sup>. No sistema stanislavskiano, os

.....

44 Para evitar as variações dos significados da palavra papel e personagem através da

atores são orientados a preparar “suas unidades e objetivos em relação ao tema e direção principal do papel” (STANISLAVSKI, 1984, p. 289). Esses objetivos pessoais, por sua vez, não estão dissociados de um objetivo geral da obra. Por exemplo, o super objetivo qorpo-santiano estava em retratar a falsa moral, do século XIX, das estruturas familiares, assim como, “Anton Tchékhov combateu a *trivialidade* da vida burguesa e esse foi o seu *leitmotiv* da maior parte da sua produção literária” (STANISLAVSKI, 1984, p. 285).

O personagem-tema, assim como a personagem no aspecto semiótico (PAVIS, 2007), compõe uma das engrenagens no sistema de personagens de uma peça teatral. Ele vale e significa pela sua diferença, feita de unidades correlatas. Essas unidades reforçam o caráter do personagem. Ao colocarmos o personagem como tema, estávamos possibilitando às atrizes- jogadoras focarem suas atenções no seu personagem, partindo do geral, da visão do *plano externo*, do *plano social*, para o *plano psicológico* e *das ações físicas* (STANISLAVSKI, 1972). Esses dois últimos planos instalaram a margem de foco no personagem-tema. E desta correlação entre os dois planos com o *plano dos sentimentos criadores pessoais* da atriz- jogadora o processo criativo de construção da personagem fluiu. O fato da atriz-jogadora, em um dado momento do trabalho com a dramaturgia, ter se voltado para as especificidades do caráter da sua personagem-tema, não a distanciou de, em um primeiro momento, ter pensado coletivamente no tema ou nos temas abordados na peça. Para Stanislavski (1984, p. 287), “O tema principal deve estar firmemente plantado no cérebro do ator durante toda a representação. Foi ele que fez com que a peça fosse escrita; deve, também, ser ele o manancial da criação artística do ator”.

Focados no tema, as personagens iam sendo construídas no movimento corporal, no andar, no agir, na fala, na idade, o que gosta e o que não gosta, além de outras questões instigadas para incentivar

---

história do teatro, tomamos papel para a forma escrita da personagem e a personagem o papel em ação.

a composição. Segundo Azevedo (2004, p.11) ao tratar das ações físicas na aceção de Stanislavski, “[...] essas ações já estão presentes no texto teatral, implícita ou explicitamente: o que é feito, porque é feito, como é feito, quando é feito”. Essas Composições vinham à superfície nos exercícios e ensaios. Cada atriz-jogadora buscava pesquisar no cotidiano, observando pessoas nas ruas que se assemelhavam com o papel ou observavam maneiras de agir que poderiam pertencer ao caráter da personagem. O personagem torna-se um tema. E como parte de uma constelação familiar ele é único, pois enquanto personagem tem desejos próprios e modo de entender o mundo. Uma segunda atividade com as personagens-temas foi através de entrevistas. Cada personagem participou de uma entrevista coletiva. Essa foi uma maneira da atriz-jogadora exercitar a personagem e construir a sua história interior.

Outro exercício para fixar a personagem foi a criação de uma estátua a qual tentaria ser fiel as emoções centrais do personagem na síntese do gesto representado na imagem estática. A estátua ao retratar a personagem tornava-a tema. Esse exercício ajudava no trabalho gestual das atrizes-jogadoras por ser “um meio de expressão e de exteriorização de um conteúdo psíquico interior e anterior (emoção, reação, significação) que o corpo tem por missão comunicar ao outro” (PAVIS, 2007, p. 184). Neste caso, entendemos que a interpretação da atriz-jogadora apresenta marcas, pontos, que reforçam esse tema. Com o intuito de identificar essas marcas pontuamos nas fotografias do espetáculo *Mateus e Mateusa* os indícios temáticos no gesto expressivo e na composição da personagem, como um todo, visível e traduzível na imagem fotográfica. Por exemplo, na foto que segue, focalizamos um ponto (*punctum*<sup>45</sup>) na fotografia que nos indicou pistas para reafirmarmos o tema “abuso sexual” nas ações do velho Mateus.

.....

45 Como Spect-ator, eu só me interessei pela Fotografia por “sentimento”; eu queria aprofundá-la, não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto noto, olho e penso (BARTHES, 1984, p. 39). Para Barthes (1984) o *punctum* é um ponto identificado subjetivamente pelo espectador de uma fotografia.



Figura 10 – O Desmaio de Mateus. Da esquerda para direita Catarina, Pêdra e Silvestra. No centro: Mateus. (Foto: Vlademir Alexandre, 2002)

Esta foto retrata o momento de um desmaio forjado do velho Mateus sendo acudido pelas filhas. O velho se aproveita da ocasião para acariciar sutilmente uma das filhas que vem lhe socorrer. Como afirmamos antes, esse movimento cênico não se encontra indicado nas didascálias do texto dramático. É uma atitude do velho que emerge nos ensaios como impulso improvisacional da atriz-jogadora no exercício prático do seu papel.



Figura 11 - Recorte do Desmaio de Mateus

Quando recortamos a imagem fotográfica, focamos o tema na superfície da cena. A personagem Mateus, em relação às suas filhas, expressa, de forma sutil, o desejo sexual. Esse desejo se entranhou na ação de Mateus, na forma de sua fala, nos olhares e nas insinuações. Esse bronco, como chamado por Mateusa, era o chefe de família que resguardava a pureza de suas filhas e defendia os bons costumes e o pudor. Ao descobrir este caráter no velho, a atriz-jogadora Magnólia Juvino (ENTREVISTA 1, 2009) fala sobre a sua personagem:

Ele mexeu muito comigo, esse personagem do velho, porque assim, como eu desde os 14 anos que frequento a igreja evangélica, então eu tenho muitos tabus, muitas coisas, e ele é totalmente o oposto de mim. Ele é um velho incestuoso, é um velho que tem essa questão sexual mais aflorada, mais não sei o que tal... Então, eu tive que colocar e tirar isso para fazê-lo. Então, eleé totalmente o oposto.

No processo de ensaio, como Guia-livre encenador, pedíamos que as atrizes-jogadoras passassem as cenas da peça sem diálogos, apenas com os movimentos e gestos. Como uma forma de caracterizar a personagem. Este exercício tinha como objetivo incorporar o texto na dinâmica da personagem. Hoje, vemos que esta dinâmica se assemelhava à busca de uma soltura cênica das atrizes-jogadoras na realização de seus papéis; uma maneira de descobrir e criar os *lazzi*<sup>46</sup> dos personagens.

A aceitação da personagem se deu com o passar do tempo durante o estudo das personagens. A primeira impressão como podemos ver, no depoimento de Magnólia, não foi fácil e nem de identificação imediata. A associação do velho a um macaco ajudou a atriz-jogadora a perceber um caráter desprovido de qualquer sentimento moral,

.....

46 “Termo da Commedia dell’arte. Elemento mímico ou improvisado pelo o ator que serve para caracterizar comicamente a personagem (na origem Arlequin). Contorções, rictus, caretas, comportamentos burlescos e clownescos [...]” (PAVIS, 2007, p. 226).

reforçando as astúcias de um bronco, um velho tonto, fanfarrão. Um caráter submerso, pois, na superfície, o velho se apresenta com um discurso moral acentuado. A economia é o mais fiel retrato da moral do velho Mateus (QORPO-SANTO, 1980, p. 96).

Ao surgirem os primeiros traços da personagem foi acontecendo uma interação entre atriz-jogadora e personagem-tema, algo como o sentimento entre criador e criatura. A princípio, o personagem-tema era o entendimento das circunstâncias dadas extraídas do texto dramático. O tema da personagem são molduras que limitavam o trabalho da atriz-jogadora até quando ela não encontrasse as extrapolações interpretativas da obra literária; até quando ela não se apropriasse da criatura. Esse conflito foi, no processo de trabalho com o personagem-tema, sendo minimizado ao passo que a personagem foi ganhando forma na atuação da atriz-jogadora.

MAGNÓLIA: [...] Elas (as experiências) foram positivas. Elas me fizeram crescer enquanto o trabalho de atriz; requereram mais de mim, porque eu tive que pesquisar mais... Fazer um laboratório assim, observar mais os velhos, como eles andam, como eles falam, os trejeitos deles. Tive que pesquisar sobre outra personalidade, outra pessoa, sair de mim para fazer ele. Tem toda uma composição. É você gerar outra criatura, outro ser humano, e isso foi legal (ENTREVISTA 1, 2009).

O fato de a atriz-jogadora estudar um papel oposto à sua personalidade, possibilitou um desprendimento do espaço de ensaio na busca por elementos novos, exteriores às indicações contidas no texto, cujos elementos ajudassem na configuração da personagem. O texto é apenas uma ideia que precisa ser atualizada, e, para Rosenfeld (2000, p. 22): “A atualização é a encarnação, a passagem de palavras abstratas e descontínuas para a continuidade sensível, existencial, da presença humana”.

O sentimento de rejeição da personagem não foi um sentimento que permaneceu ao longo do processo criativo e nem foi uma questão geral das atrizes-jogadoras. Para Suerda Patrícia<sup>47</sup>, por exemplo, atriz-jogadora que interpretou Silvestra, houve uma identificação entre atriz e personagem:

Olhe, esse personagem não foi difícil para mim. Nessa época eu era muito menininha, que é a cara do personagem, que era uma menina muito mimada pelos pais, e principalmente, por Mateus. Diziam que ela era a preferida dele. Eu tinha muito isso, nessa época, de menininha. Então, não foi muito difícil. E para pegar mais as características do personagem a gente teve muitos exercícios com os figurinos, com as falas dos personagens. Mas para mim, foi um personagem bom de fazer, pois parecia um pouco comigo naquela época. (ENTREVISTA 1, 2009)

Na encenação queríamos que a atriz-jogadora, no seu processo de construção da personagem, estivesse consciente da sua condição enquanto intérprete. Mas, que se perguntasse, exatamente: “se eu fosse uma adolescente com o caráter e nas circunstâncias de Silvestra, o que eu faria?”<sup>48</sup>. Pergunta que, também, o espectador no teatro-fórum era levado a fazer, através dos aquecimentos e explicações do curinga, ao intervir no lugar do protagonista.

No contexto da encenação de *Mateus e Mateusa*, cada atriz-jogadora procurava pesquisar o seu personagem no dia a dia, observando as pessoas em lugares diversos. Elas realizavam uma espécie de laboratório teatral. Alguns encontros eram iniciados com elas falando das descobertas de suas personagens. As características das personagens, com base no contexto das situações dadas pela dramaturgia, acentuavam a temática, aprimorando o desempenho

.....

47 Suerda tinha 16 anos no ano em que estreou o espetáculo teatral *Mateus e Mateusa*.

48 Esta questão se baseou nas orientações de Stanislavski (1984, p. 91).

cênico do espetáculo. Mas, por mais que discutíssemos as segundas intenções, as sutilezas de Mateus ao acarinhar suas filhas, fazia-se necessário que essa ação física dos personagens se apresentasse objetivamente no palco. Era preciso que o pensamento, a análise da dramaturgia se tornasse um acontecimento cênico, uma ação artística teatral, e saísse do plano apenas do pensamento.

Além da pesquisa no espaço de ensaio e nas observações de pessoas em diversas situações reais no dia a dia, dividíamos essas informações pesquisadas pelas atrizes-jogadoras, contribuindo com a concepção do figurino e da maquiagem. As características das personagens-temas ganharam traços estilísticos próprios.

Tendo a foto que segue como referência, observamos a influência de caráter nos adereços e figurinos de Silvestra e Pêdra.



Figura 12 - Catarina e Silvestra. (Foto: Vlademir Alexandre, 2002)

Enquanto encontramos em Silvestra um vestido composto, com um adereço de cabeça com dois lacinhos formando uma maria-chiquinha, dando um toque de ingenuidade à personagem, em Pêdra, verificamos uma postura contundente de uma irmã mais velha, vivendo a fase da adolescência, numa exuberância acentuada em um vestido decotado. Essas duas características se apresentam na vestimenta das personagens-temas.



Figura 13 – Recorte. O Olhar Ingênuo de Silvestra

Durante um movimento de espontaneidade das atrizes-jogadoras no ensaio, pontuávamos alguns gestos observados na relação entre as personagens que reforçavam tanto o perfil das personagens-temas como serviam de orientação para a encenação e para as composições dos adereços e figurinos. Captávamos no desenrolar das improvisações com o texto falado ou apenas com movimentos cênicos, quais partes corporais eram valorizadas nestes movimentos e gestos. Após as atividades práticas, iniciávamos uma discussão coletiva na qual as cenas improvisadas, os jogos com base no texto dramático, eram descritas, refletidas e no diálogo com as atrizes-jogadoras iam sendo

pensadas as cenas, o cenário, o figurino, os adereços e a maquiagem.

O figurino e a maquiagem aprimoraram a *partitura* e a *subpartitura* do trabalho da atriz-jogadora. Temos a compreensão do texto como partitura e o subtexto como subpartitura: “[...] a subpartitura se situa sob a partitura visível e concreta do autor: [...] ela é a idéia por trás da ação [...]” (PAVIS, 2005, p. 90). O figurino e a maquiagem modelam corporalmente a fisionomia, os traços visíveis, aparentes da personagem, que traz na sua essência o significado de suas ações. “O figurino é tão vestido pelo corpo quanto o corpo pelo figurino. O ator ajusta sua personagem, afina sua subpartitura ao experimentar seu figurino: um ajuda o outro a encontrar sua identidade” (PAVIS, 2005, p. 164-5).

O figurino de *Mateus e Mateusa* foi inspirado no século XIX, no ano de 1866, exatamente, quando o texto dramático fora escrito. É uma criação estilizada, confeccionada com o reaproveitamento de tecidos usados na produção da Fábrica Escola Renascer<sup>49</sup> e tecidos de chita. O uso do tecido de chita, era, na verdade, a tentativa de regionalizar a imagem cênica. Os babados longos dos vestidos e as formas compridas das mangas nos fazem pensar nos preceitos morais da época. Assim como o figurino, a maquiagem também é parte da construção da personagem, compondo e acentuando as características psicológicas. O figurino vai contribuir com a dimensão psicológica na medida em que realça os traços corporais que reforçam o gesto, a postura da personagem, diante dos conflitos, na relação com as outras personagens. Como proferiu Pavis (2005, p. 170): “O cenário colado ao corpo do ator se torna figurino, o figurino que se inscreve em sua pele se torna maquiagem”. A plástica do espetáculo acende os traços característicos de cada personagem-tema. As atrizes-jogadoras refletiam no processo criativo essas características das suas personagens, associando e diferenciando esse duplo da sua própria personalidade.

.....

49 A fábrica escola era um projeto autossustentável que abrangia as famílias das crianças e adolescentes atendidas pela CR. Produzia redes, cobertores, almofadas etc.

FRANCICLÉIA: Não sei, mas toda pessoa má tem um sinalzinho, uma ruga... um negócio assim que geralmente colocam. Então vamos lá: Eu não gostava do meu personagem. Eu queria fazer a menininha. E ela era, digamos, a vilã, a má, a que ninguém gostava, a que tramava, a invejosa, que ninguém gostava. E assim, aí eu não queria muito, mas até que combinava com o meu jeito de ser, com a minha forma, assim, de se expressar. Mas foi muito bom assim fazer ela. Agora eu não gostava do vestido. Quando eu vi de cara, assim o vestido diferente das outras meninas, aquela bunda, aqueles peitos... Eram muito exagerados... Me ajudou assim que eu vi que é teatro, que não é você, é uma personagem. Mas que lá no fundo tem um pouco de você. E isso me ajudou muito a ver o que realmente é teatro. Se você gostade teatro você vai fazer tudo, você pode ser uma prostituta, um homem, uma bruxa, isso e aquilo, um anjo... (ENTREVISTA 1, 2009).

Para Francicléia, um pequeno sinal na face de sua personagem caracterizava-a de uma pessoa má. Ela buscou esse “clichê” nas imagens repetidas de bruxas encontradas nos contos de fadas. Nota-se que mesmo não gostando da personagem ela tinha consciência de haver algodela naquela criação.

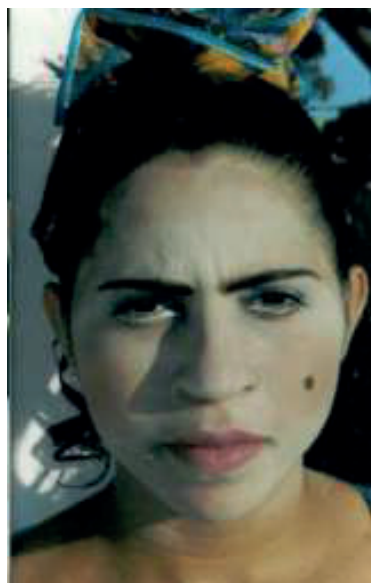


Figura 14 - Pêdra (Foto: José Carlos, 2002)

Como o tema é o ponto de partida na construção da personagem, pois esse, como dimensão individual, é parte de uma constelação familiar e social, algumas características encontradas no texto e outras criadas pelas atrizes-jogadoras, são referências na composição da personagem. O personagem-tema não existe sem as circunstâncias dadas pelo texto dramático, nas falas e didascálias, tampouco sem as criações das intérpretes no processo de estudo do papel. Por isso mesmo, trazemos algumas características marcadas na personagem que reportam ao tema e que traduzem a intervenção criativa das atrizes-jogadoras a partir das indicações que se manifestam ou se insinuam no texto dramático.

Pêdra, a filha mais velha, na disputa por espaço e atenção do velho Mateus, é a responsável por parte das intrigas do enredo. Nas cenas (do texto dramático) fica visível a relação de Pêdra com o velho. Na segunda cena, Mateus assua o nariz e pede para Pêdra trazer-lhe um lenço. Embora achando o velho um porcalhão, Pêdra promete trazer um lenço que vai encontrar no seu guarda roupa, abrindo a possibilidade para uma interpretação na qual o lenço seria uma peça de roupa dela para que o velho a babasse toda (Esta foi uma interpretação que surgiu no processo de encenação, ou seja, não fora escrito nas didascálias pelo autor).

Também este meu Pai cada vez fica mais porco! Por isso é que a minha mãe já enjoou ele tanto, que nem o pode ver! (*Saindo.*) Eu já vou buscar! Espere um minuto (*com as mãos, fazendo-o parar*), já venho, Papai! Já venho, e vou buscar-lhe um dos mais lindos (*com ar gracioso*) que encontrar em meu guarda-roupa, ouviu, Papai? Ouviu? (QORPO-SANTO, 1980, p. 91).

Mas, para servir ao velho em troca de presentinhos, todas as adolescentes estão dispostas a fazerem as suas vontades. Silvestra, por exemplo, que escuta o velho pedindo o lenço para Pêdra, antecipa-se e corre para entregar-lhe o lenço, provocando raiva em Pêdra. No

enredo podemos acentuar a trama de interesse das meninas pelos presentes do velho. Pêdra se impõe, por ser a mais velha, na conquista do seu espaço e, Silvestra, por ser a mais jovem, chama a atenção de todos para os seus caprichos.

Tais relações entre o pai e as filhas causam ciúmes em Mateusa, desencadeando uma tensão de gênero entre o casal de idosos. As expressões, os gestos, a dinâmica da argumentação de Mateusa expressa a luta pelos direitos da mulher, numa crítica contundente aos costumes e às leis, presentes no código civil brasileiro, que não são cumpridas. Essa questão temática de gênero marca a ação e o discurso de Mateusa. Ela é a agitadora da cena que se envolve emocionalmente no conflito. O caráter impulsivo de Mateusa difere, por exemplo, da visão de Barriôs, o observador das intrigas, dos conflitos, mas que não intervém na cena além de uma reflexão intelectual, analítica dos acontecimentos, como parte do desfecho do espetáculo.



Figura 15 - Mateusa (Foto: Vlademir Alexandre, 2002)

Mateusa reage às intransigências do velho com voracidade. Não cala, reage com todas as suas forças. Essa luta travada entre marido e mulher tende a se desenrolar ao longo do enredo. Uma dúvida sobre Mateusa permanece até hoje: é que não se sabe ao certo qual é o sexo dela. Essa dúvida surgiu quando as atrizes-jogadoras leram no texto que o nome de batismo de Mateusa era Jônatas<sup>50</sup>, gerando a hipótese de, possivelmente, Mateusa ser um travesti. Provavelmente, por isso, o casal não podia ter filhos e as filhas serem adotivas. O casamento no início (prólogo) do espetáculo não foi realizado por um padre, mas por Barriôs, em uma imitação da cerimônia nupcial. As brigas, na encenação da *Asmarias*, evoluem nas cenas e atravessam as discussões do casal. Mateusa traz no seu semblante, nas suas reações, atitudes combativas. Ele declara guerra contra Mateus.

De punhos fechados, a velha expressa a sua indignação e reage em combate contra as injustiças. O punho fechado, gesto que estará presente na velha Mateusa nos momentos de reação, como uma forma de segurar o discurso, de não ceder às implicações do velho. O gesto é o que chamamos de reação da personagem, aquela imagem corporal significativa envolta de um contexto espetacular. É um elemento exterior que oscila entre a interioridade (consciência) e a exterioridade (ser físico), como articulou Patrice Pavis (2005, p. 184). Através dessa expressão resultante tanto do movimento como de uma atitude corporal, o gesto, também, está associado às produções artísticas marcadas (como o teatro, a dança, e os *gestos convencionais* que exprimem uma mensagem). Este, a nosso ver, desencadeia o que Barba e Savarese (1995, p. 219) chamam de “o efeito de força e energia que o ator é capaz de manifestar”, para eles, este efeito, “é reforçado e elevado pela metamorfose do figurino em si, numa relação recíproca de

.....

50 A discussão no grupo ocorreu quando durante os ensaios as atrizes-jogadoras encucaram por alguns instantes com a fala de Mateusa quando Mateus a lembra sobre o seu nome de batismo e ela responde: “Porque achei muito feio o nome Jônatas que me puseram; e então preferi o de Mateusa que bem casa com o teu!” (QORPO- SANTO, 1980, p. 98).

troca: ator-corpo, ator-figurino, ator no figurino”.



Figura 16 – Recorte de Mateusa. Punho.

O *punctum* retratado no gesto de punho fechado, expresso na ação, acentua a palavrana linguagem gestual. As palavras ditas como aplicações de golpes no adversário. É um ato de repúdio de Mateusa perante as injustiças e opressões do velho. É uma atitude de enfrentamento. Mateusa não admite a falsa moral do velho. Ela sabe sobre a sua condição inferior na estrutura familiar. Ela reage a tudo isso. E esse gesto na composição caracteriza a personagem-tema. Ou seja, é um ícone para o tema na sua micro dimensão.

Na atuação as características e gestos que a atriz-jogadora encontrou, reforçam o enredo da peça e o tema em foco naquilo que representa as desavenças da família, marcadas pelos contornos do gênero, pela opressão da mulher e pelo abuso sexual.

O gesto expresso na mímica, nas expressões faciais, nos ruídos, sinaliza os valores interiores da personagem e sua intensidade nervosa, aparente no andar, falar, agir e reagir. O gesto é um ícone que nos remete ao caráter da personagem. O embate cênico de oposições das personagens realça o conflito e desencadeia pensamentos que corroboram com as reflexões associativas entre ficção e realidade.



Figura 17 – Recorte de Mateusa. Face.

Na organização da personagem-tema, a peça teatral pode ser vista por ângulos variados. Por exemplo, se tomarmos a velha Mateusa como o foco da história, teremos uma mulher que se rebela contra as formas de opressão manifestas na família, na relação com o marido e com as filhas. Se o foco estivesse em Silvestra, o enredo se desenvolveria falando de uma menina na fase da puberdade que tem duas irmãs maiores e pais idosos, e assim por diante. Ou, sendo o foco no velho Mateus, o ponto de vista seria a de um velho cansado desua esposa e dependente do carinho e da atenção das filhas.

As personagens são articuladoras de discursos próprios que os justificam na atuação. As falas pré-escritas são as primeiras formas de discursos da personagem, delineados no texto, que reforçam a ação e, certamente, reafirmam a composição do papel. Ao passo que a personagem vai se definindo, nas suas ações físicas e emocionais, a imagem de um ser duplo emerge do diálogo do sujeito criador, neste caso, da atriz-jogadora, com este outro estranho, que se exterioriza, pertencente ao mesmo corpo.

A concepção do trabalho cênico, com base no tema, contribuiu com a vivacidade dramática do texto de Qorpo-Santo. Pois no texto não há uma problemática, uma trama psicológica no enredo, que encaminhe para uma complexidade das relações entre as personagens. Essas lacunas davam margem a espontaneidade e a improvisação das atrizes jogadoras com o texto dramático. O que o autor se propôs foi, como tema geral, criticar a falsa moral da sociedade do final do século XIX. Para a *Asmarias Cia de Teatro*, o discurso crítico da velha Mateusa, inerente nas suas falas, replica as condições de uma mulher que, independentemente do tempo e do espaço, o conteúdo dessas críticas paira sobre os temas atuais.

Os passos dados, até o encontro com o personagem-tema, foram iniciados a partir dos parâmetros que tínhamos para a seleção de textos dramáticos. Como vimos anteriormente, os parâmetros foram os temas trabalhados nas oficinas de teatro associados à temática da CR. Então, partimos de uma macro-dimensão, envolvendo temas que abrangessem a problemática social sobre a violação dos direitos humanos, especificamente, focando àquelas situações as quais põem em risco a integridade da criança e do adolescente.

No processo criativo, o personagem-tema se configurou numa sistemática de atividade que nos faz lembrar Ubersfeld (2005) ao tratar da *personagem-texto*. Distanciados de uma análise semiótica e mantendo o nosso fluxo no tema, como ponto de partida na criação da personagem, não deixamos de perceber, na pesquisa de Ubersfeld, procedimentos para análises de personagens que nos permitem afirmar que a ideia do personagem-tema não se limita às circunstâncias dadas apenas pelo texto dramático, uma vez que abrange, também, a relação direta e indireta com o contexto que emoldura o processo criativo gerador da encenação e da configuração das personagens.

A personagem, pensada como um tema, ampliou as possibilidades das atrizes-jogadoras de reinventarem biografias que extrapolassem as indicações textuais. As atrizes-jogadoras ao disponibilizarem os seus instrumentos de atuação (corpo, voz, emoção

e intelecto) redimensionaram as personagens com os referenciais de uma temática geral e de uma autobiografia. Em depoimento, as características pessoais das atrizes-jogadoras sobressaíram nas similitudes entre os sujeitos (atrizes-jogadoras) e os objetos (personagens).

No texto, evidentemente, a personagem não está isolada. Ela pertence a um modelo *actancial*<sup>51</sup> que depende das ações das outras personagens. Por sua vez, o personagem-tema implica na ação física gestual, na totalidade da cena que é a síntese da pesquisa das circunstâncias dadas e das circunstâncias criadas no processo de construção. Estamos de acordo quando Ubersfeld (2005, p.78-9) afirma que a personagem pode ser construída a partir tanto de elementos textuais, como extratextuais: “Essa construção depende não só do inventário textual, mas também de como a história é conhecida ou construída pelo encenador ou o ator [...]”. Neste sentido, há uma margem livre, uma lacuna textual, para que o encenador e o ator reinventem ou ressaltem situações cênicas que não estão visíveis na superfície do texto. É por essas vias que o nosso pensamento se orienta na estruturação da abordagem que construímos do personagem-tema.

Enfim, o tema na encenação de *Mateus e Mateusa* engloba todo o processo teatral realizado na CR, pois no processo criativo estava implicada a dinâmica do tema em jogo nas dimensões individuais e sociais, assim como a preocupação com a formação pessoal das atrizes-jogadoras. A condução do processo baseada na experiência do Guia-livre, a escolha do texto, a identificação de temas no texto, a construção do enredo e a focalização no micro dimensão do

.....

51 A noção de modelo (ou esquema ou código) actancial impôs-se, nas pesquisas semiológicas, para visualizar as principais forças do drama e seu papel na ação. Ela apresenta a vantagem de não mais separar artificialmente os caracteres e a ação, mas de revelar a dialética e a passagem paulatina de um a outro. Seu sucesso se deve à clarificação trazida aos problemas da situação dramática, da dinâmica das situações e das personagens, do surgimento e da resolução dos conflitos. Ela constitui por outro lado um trabalho dramatúrgico indispensável a toda encenação, a qual também tem por finalidade esclarecer as relações físicas e a configuração da personagem (PAVIS, 2007, p. 7).

personagem-tema, traduzem uma prática teatral na qual o sentido pedagógico dessas ações afirma o caráter educativo do tema no processo criativo da encenação de *Mateus e Mateusa*.

As dimensões do tema intrínsecas no caráter e na ação como reflexo da influência individual, grupal e da sociedade (NICKEL, 2009), estão inseridas na formação do personagem-tema, exteriorizadas nas formas icônicas, presentes nas suas marcas corporais e atitudinais, passíveis de analogias.

Na encenação do espetáculo, por exemplo, o tema extraído do texto é ampliado no sentido de abarcar aqueles assuntos específicos que compunham a temática trabalhada pela CR. Neste processo, a encenação constitui um passo seguinte no qual o tema recebe influências extratextuais advindas dos planos dimensionais do tema. Essas influências interferem, diretamente, no enredo da peça. A evolução do tema, no processo criativo, aconteceu na dinâmica improvisacional das atrizes-jogadoras. Esta prática com o texto dramático realça o sentido da dinâmica criativa da *Cia de Teatro* que, de alguma forma, nos reportam às experiências nas quais as participantes assumiram uma postura livre na experimentação com as personagens e as cenas. As ideias das pessoas envolvidas na oficina eram parte da composição cênica e da recriação do tema.

Ao lidarem com a construção das personagens na micro dimensão, as atrizes-jogadoras discutiram os diferentes tipos de caracteres e, dessa forma, exercitavam o gestual das personagens. Nos jogos coletivos e nos exercícios, as personagens individualizavam-se. As silhuetas que demarcavam os contornos individuais surgidos no jogo coletivo ganhavam vivacidade e se recompunham no contexto coletivo com características que as faziam únicas.

# A Experiência Teatral como

**Processo Criativo**

...

Na prática de jogos e exercícios teatrais, ao longo dos dez anos, desenvolvida pelas integrantes da *Asmarias*, percebemos que a *Cartilha das Invenções* e o projeto *TOM*, articulado com as modalidades do teatro de rua, do teatro-fórum e da montagem de *Mateus e Mateusa*, compõem um processo criativo marcado por continuidade e ruptura que propiciou o aprimoramento da atividade teatral na CR. Em um processo pragmático, numa dinâmica de aprender fazendo, cada composição cênica arrastou os saberes cênicos adquiridos em experiências anteriores. Essa evolução, ano após ano, é perceptível tanto no tema trabalhado, como na forma de encenação empregada. Marcas e pistas foram deixadas nos objetos de cena, na delimitação do espaço de atuação, no tema focado e nas pessoas envolvidas.

A natureza de mutualidade do processo pedagógico fez com que aprendêssemos na proporção em que íamos construindo contextos e situações interativas de ensino, as quais estavam impregnadas com as marcas de nossa formação artística e educativa, construída no antes e no durante a atuação na CR. Assim, a nossa formação, como professor de teatro, Guia-livre e, mais tarde, Guia-livre encenador, acentuou as linhas teatrais e suas abordagens como a opção por um teatro de cunho político que tinha perspectivas além do simples divertimento. Queríamos um teatro problematizador das questões sociais. Queríamos um teatro popular voltado para impulsionar a expressão de uma gente alijada da manifestação artística como acervo e prática da cidadania, em decorrência da ausência de políticas públicas efetivas na área da cultura e da educação que permitissem, entre outras coisas, a superação do tratamento elitista das práticas artísticas, orientadas, preponderantemente, por motivações comerciais, as quais, frequentemente, empanam a arte teatral de uma perspectiva de transformação social.

Essa abordagem, de cunho elitista, não condizia com a práxis teatral desenvolvida na CR. O teatro, nesta instituição, desde sua origem, se pautou numa práxis que prezava a autonomia das experiências, resultando em um estilo teatral pautado no processo criativo do grupo, em sintonia com a defesa política da abordagem temática,

centrada nos direitos da criança e da adolescente, enfatizando os problemas sociais e psicológicos relacionados, sobretudo, à gravidez na adolescência, à exploração sexual de crianças e adolescentes, à pobreza e à violência familiar.

Essa perspectiva política orientava o enfoque da pedagogia teatral adotada. As ações teatrais aconteciam nas formas do teatro popular manifestado nos espaços abertos, nas ruas. O sistema do teatro do oprimido fundamentava o sentido político dessas ações. Queríamos uma linha teatral para os oprimidos, para a classe desfavorecida. E o grupo de crianças e adolescentes se enquadrava, pela sua vulnerabilidade, nos segmentos dos marginalizados.

A maneira de atuar, a própria estrutura cênica e estética, era, também, uma forma política de ensaiar a emancipação do teatro das formas duras, das convenções tradicionais, nas quais o espaço cênico é separado da plateia e essa se posiciona, diante do acontecimento teatral, passivamente. Essa proposta tradicional que tanto combatíamos passou a ser assumida, cuja abordagem pedagógica é reorientada sem desconsiderar a práxis já desenvolvida e incorporando a perspectiva de inclusão artístico-cultural, considerando as motivações das atrizes-jogadoras em participar da cena teatral da cidade, em novos patamares.

Esse deslocamento cênico, por sua vez, provocou o questionamento sobre o papel pedagógico e educativo de um espetáculo assentado em um texto dramático pré-escrito e com uma perspectiva de montagem orientada por uma proposta tradicional de encenação. Isso nos remete à formulação de novas questões: Por que não? Por que um grupo de crianças e adolescentes não poderia se apresentar nos teatros da cidade e montar textos da dramaturgia clássica da língua portuguesa? A CR não trabalhava com perspectivas de formar atrizes, mas se posicionava como articuladora de mobilizações políticas de inclusão social. E é nesta macro-dimensão da discussão institucional que encontramos os aportes para fortalecer e dar sentido a montagem de *Mateus e Mateusa*.

Outra questão suscitada é saber se o processo metodológico do teatro, que vinha sendo desenvolvido antes de *Mateus e Mateusa*, não teria sofrido alterações, perdendo os objetivos no que concerne a auto-estima das crianças e adolescentes. Evidentemente, esse processo, apesar de sofrer ajustes, não foi objeto de alterações significativas, em decorrência da opção em mobilizar o conjunto de exercícios e jogos que vinham sendo trabalhados desde as fases anteriores, cuja reflexão nos conduziu a uma abordagem em três categorias: o jogo com tema livre, do tema para o jogo e o tema e o texto dramático.

Essa reflexão, apoiada nas argumentações de Nickel (2009) sobre as dimensões implicadas no trabalho pedagógico do teatro, também, permitiu que compreendêssemos os movimentos dimensionais inerentes ao processo criativo em estudo. Inicialmente, no contexto da *Cartilha das Invenções*, tínhamos que enfatizar a micro dimensão das crianças e adolescentes como forma de permitir um diálogo com os temas trabalhados na CR. Nesse diálogo, as dimensões grupais e sociais vão se forjando em estreita relação com o exercício da individualidade das jogadoras. Já na montagem de *Mateus e Mateusa*, o movimento dimensional é orientado pela macro dimensão, tendo a temática da instituição como parâmetro de escolha dos textos dramáticos, cuja seleção e o correlato tratamento pedagógico, permitiram o fluxo que imbricava a dimensão social com a dimensão grupal e individual.

Em outros termos, antes das leituras dramáticas, as criações partiam do universo pessoal para o universo geral, ou seja, da micro para a macro dimensão, mas, com as atividades com os textos dramáticos, as circunstâncias dadas não partiram, necessariamente, das narrativas de experiências das participantes; vieram de indicações exteriores, interpretadas nos textos. Então, observamos que o tema geral se tornou específico e, cada vez mais, mergulhava nas entranhas das personagens. Por isso mesmo, ao analisar esses pontos temáticos nas personagens, abordamos a questão do personagem-tema.

Refletindo sobre a fase de montagem de *Mateus e Mateusa*, encontramos uma variação de procedimentos com o texto dramático, cujos objetivos não diferiam daqueles que instigaram a espontaneidade e a improvisação cênica das atrizes-jogadoras, evitando, comisso, restrições ao desenvolvimento criativo das participantes. Esse caráter de continuidade decorreu, em grande medida, da postura mediadora do Guia-livre, cuja feição democrática, participativa, manteve-se como princípio criativo da *Cia de Teatro*.

Dessa maneira, o diferencial não se deu pela forma de trabalho, pois seguimos a linha das atividades desenvolvidas, mas pela presença do texto pré-escrito, convertendo-se em ruptura. É o exercício da leitura dramática que reorienta o tema no processo criativo da *Asmarias*, de tal forma, que o texto, na condição de matriz criadora, abria um leque de possibilidades interpretativas. Outro ponto de ruptura na montagem do espetáculo teatral, *Mateus e Mateusa*, é que o espectador não foi pensado como co-participante, ou seja, comparando ao teatro-fórum e o teatro de rua, tratava-se de uma obra fechada em relação à plateia.

Essas marcas de continuidade e ruptura consubstanciam nosso esforço em responder ao questionamento da função pedagógica de um processo teatral que vislumbrava um espetáculo formal numa instituição que não tinha, em seus objetivos, a formação de artistas de teatro, mas sim a atuação do teatro como ação didática, como meio de ampliar e motivar as discussões sobre a temática institucional, assim como o jogo teatral como atividade para a melhoria da auto-estima das jogadoras.

A natureza transversal dos temas e seu tratamento lúdico por meio dos jogos teatrais não apenas costuraram as diversas fases do processo criativo da *Asmarias*, como também permitiram um enfoque pedagógico da montagem do texto qorpo-santiano como expressão cênica de ruptura e continuidade de tal processo.

Os temas trabalhados eram assuntos pertinentes ao próprio contexto das atrizes-jogadoras, assim como os procedimentos com o jogo teatral e o texto dramático não distanciaram o foco de uma

atividade educativa, por ter, na sua essência, a incorporação de práticas teatrais democráticas, na qual se estimula o aprimoramento de habilidades individuais em um ambiente de atividade coletiva. Assim, a interação social, o exercício da cidadania, se dava quando as atrizes-jogadoras se deparavam com conflitos próximos à realidade delas. Elas discutiam esses conflitos com veemência, construindo um pensamento crítico, cuja reflexão desencadeava, por sua vez, uma consciência da condição social econômica, política, na qual se inseriam.

Os passos dados nos fazem enxergar que o teatro na CR vai se configurando, com o passar dos anos, para atender às necessidades do grupo de crianças e adolescentes que reivindicaram outra maneira de realizar a manifestação teatral, fazendo com que a abordagem teatral (re)articulasse processo e produto. Os procedimentos, a metodologia empregada, são revertidos em fazeres significativos para as crianças e adolescentes, indo além do resultado exposto em cena.

O envolvimento com a montagem, na criação dos papéis, na inter-relação dos sujeitos envolvidos para a montagem do espetáculo e na ocupação das casas de espetáculos de Natal, suscitava, nas atrizes-jogadoras, um estado de presença no mundo, de valorização das coisas, do outro e de si. Essa observação nos fez ressaltar, nesta pesquisa, a reflexão de Rosenfeld (2000) ao afirmar que: “Só ao identificar-me com outrem, conquisto a minha própria identidade”. A identidade é a credencial para a auto-estima, e essa, por sua vez, é uma das forças interiores que inspiram o processo criativo no teatro; é ela que alimenta a dinâmica do grupo, seja na preparação para o espetáculo, seja na representação deste espetáculo no palco para uma plateia.

Se recuperarmos nossas reflexões a respeito do personagem-tema, veremos que a configuração do papel estava imbricada com a própria (re)configuração da atriz-jogadora. A oportunidade de pesquisar uma personagem no contexto dimensional do tema apresentou-se como uma experiência significativa para a construção da personagem e para a formação da atriz-jogadora como parte desse processo, pois o trabalho do ator com a personagem, conforme nos

adverte Rosenfeld (2000), transforma-se em aporte para a sua própria formação, em movimentos de deslocamentos, pois: “Para fundir-me com outro, preciso sair de mim, expandir-me além dos limites do próprio eu. Só assim, separado de mim mesmo, tornando-me objeto de mim, consigo definir-me como Ego e conquistar a autoconsciência.” (ROSENFELD, 2000, p. 24).

Esse processo de construção de si e da personagem, embora se manifeste como expressão da individualidade, implicava na consideração das dimensões do grupo e da sociedade, uma vez que as associações entre as circunstâncias dadas que definiam o espetáculo em seu plano fictício, mesclavam-se, no processo criativo da encenação, com os temas da realidade nos planos da sociedade, da família, do grupo e da atriz-jogadora.

Por conseguinte, as experiências teatrais da *Asmarias* se apresentaram como um processo sequencial, educativo, manifestando as histórias passadas, as reflexões sobre o presente, os desejos e as utopias para o futuro. Essa vivência teatral marcou o processo de desenvolvimento pessoal das adolescentes, reafirmando o caráter pedagógico do processo criativo.

Havia um projeto de futuro, marcado pela desvinculação da CR, no qual as adolescentes projetavam a autonomia da companhia e o exercício teatral como um compromisso estético que asseguraria a continuidade desse coletivo. No entanto, as demandas sociais pela sobrevivência não permitiram a viabilidade desse projeto. Cada uma seguiu seu rumo, formulando novos projetos de vida. Das sete adolescentes que integravam *Asmarias*, quatro delas estão cursando o ensino superior; uma delas atua na área de teatro como educadora, em sua comunidade; outra se tornou comerciante autônoma; e, a última, constituiu uma família e se dedica aos afazeres domésticos. Todas elas, a despeito das diversas ocupações, orientam-se por uma prática autônoma inspirada em uma visão crítica relacionada às questões de gênero.

Concluimos, então, que o fato de trabalhar com uma dramaturgia clássica na perspectiva de uma montagem teatral nas

convenções de um teatro formal como referencial estético realçado no tema no processo criativo da *Asmarías*, não significou uma opção por uma linguagem de teatro alienada, descomprometida com os andamentos educativos das crianças e adolescentes. A prática teatral, ao contrário, se insere como manifestação educativa de uma pedagogia cujo processo de ensino-aprendizagem compõe os movimentos interativos em jogo que, em última instância, põem em relevo as (trans)formações do ser humano.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O Papel do Corpo no Corpo do Ator**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARBA, Eugene; SAVARESE. **A Arte Secreta do Ator: dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Unicamp/Hucitec, 1995.

BARBOSA, Pedro. **Teoria do Teatro Moderno: axiomas e teoremas**. Porto, Edições Afrontamento, 1982. 190 p.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: nota sobre a fotografia**. Trad. Júlio Castañon Guimarães. RJ: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. de Sergio Paulo Rouanet. SP: brasiliense, 1985. (Obras Escolhidas v. 1)

BENTLEY, Eric. **A Experiência Viva do Teatro**. 2. ed. RJ: Zahar Editores, 1981.

BIDLO, Tanja. **Theaterpädagogik: Einführung** (Pedagogia do Teatro: Introdução). Essen, oldib verlag Oliver Bidlo, 2006.

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN Roberto C. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria Joao Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. RJ, Editora: Civilização Brasileira, 1975.

\_\_\_\_\_. **Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular**. SP: Hucitec, 1977.

\_\_\_\_\_. **Stop c'est magique!** RJ, Editora: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Jogos para Atores e Não-atores**. 14 ed. rev. e ampliada- RJ: Civilização Brasileira, 1998.

\_\_\_\_\_. **Teatro legislativo**: versão beta. \RJ: Civilização Brasileira, 1996.

BROOK, Peter. **A Porta Aberta: Reflexões sobre a Interpretação e o Teatro**. Trad. Antonio Mercado. RJ, Civilização Brasileira, 2002.

BÜSCHER, Barbara. **Wirklichkeitstheater, Straßentheater, Freies Theater: Entstehung u. Entwicklung freier Gruppen in d. Bundesrepublik Deutschland 1968 – 76** (Teatro Realista, Teatro de Rua, Teatro Livre: Origem e Desenvolvimento dos Grupos na República Federal da Alemanha) , .Frankfurt am Main: Lang, 1987.

CANCLINI, N.G. **A socialização da Arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1984.

CARVALHO, L. M. **O ensino de artes em ONGS: tecendo a reconstrução pessoal e social**. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CARREIRA, André (org.) et al.. **Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas**. RJ: 7Letras, 2006. – (Memória ABRACE; 9)

CENTRO DE PRODUÇÕES AUDIOVISUAL DA FUNDACEN. **TEATRO DE RUA** (1990). Documentário. (Fundação Nacional de Artes Cênicas). Apresentação de Amir Haddad.

COELHO, Ana F.F.C. **A introdução do texto literário ou dramático no jogo teatral com crianças**. Dissertação de Mestrado apresentada à ECA-USP, 1989.

CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTESCÊNICAS, 03. Florianópolis, 08 a 11 de outubro de 2003 \_ Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE. 2003 (Memória ABRACE VII).

CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS , 04 . Rio de Janeiro: 2006 Anais / do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas; organização Maria de Lourdes Rabetti. - Rio de Janeiro : 7Letras, 2006

CONGRESSO DA ABRACE – Associação Brasileira de Artes Cênicas 06, 2010. São Paulo- GT Pedagogia do Teatro e Arte Educação.

CHACRA, Sandra. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral**.

São Paulo:perspectivas,1991.

CLAUSEN, Jens; HAHN, Harald; RUNGE, Markus (Orgs.). **Das Kieztheater: Forum und Kommunikation für die Stadtteil** (Das Kieztheater: Fórum e Comunicação para o Bairro). Stuttgart, ibidem-Verlag, 2009.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e Pensamento**. SP: Perspectiva, 1980.

CRUCIANI, Fabrizio; FALLETI, Clelia. **Teatro de Rua**. Trad. de Roberta Baarni; com o capítulo teatro de Rua no Brasil de Fernando Peixoto. SP: Hucitec, 1999.

DÖRGER, Dagmar; NICKEL, Hans-Wolfgang. **Improvisationstheater, Ein Überblick: Publikum Als Autor** (Improvisação teatral: um Panorama: o Público como Autor). Schibri-Verlag ,2008.

DOMINGUEZ, José Antonio. **Teatro e Educação: uma pesquisa. Cartilhas de Teatro**, Vol. 10. MEC RJ, 1978.

FELIZARDO, Dilma; ZÜRCHÉ, Eliane S.; MELO, Keilla. **De Medo e Sombra: Abuso Sexual**. Natal RN: A.S. Editores, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 8 ed.RJ: Paz e Terra, 1982. 149 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_; MYLES, Horton. **O Caminho se Faz Caminhando: Conversas sobre Educação e Mudança Social**. Trad. Vera Lúcia Mello Josceline. Petrópolis: Vozes, 2003.

GAMA, Joaquim. **Processo e Produto em teatro-educação**. Mestrado,

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

ECA/USP, 2000. GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999. GINZBURG Carlo. **A Micro-História e Outros Ensaios**. trad. Narino António. - Rio de Janeiro : Bertrand Brasil S.A., 1989.

HAUAISS, Antonio. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. objetiva, 2009.

HECKELMANN, Heike. **Schultheater und Reformpädagogik : eine Quellenstudie zur reformpädagogischen Internatserziehung seit dem 18. Jahrhundert** (O teatro na Escola e Reforma Educacional: uma Fonte de Estudo para a Reforma Pedagógica nos Internatos a partir do século XVIII). Tübingen: Francke, 2005.

HENTSCHEL, Ulrike (Hrsg). **Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik** ( Desenvolvimento e Perspectivas do Jogo e da Pedagogia do Teatro): Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel Berlin [u.a.] : Schibri-Verl., 2003.

HERRMANN, Hans-Christian von. **Das Archiv der Bühne. Eine Archäologie des Theaters und seiner Wissenschaft** (O Arquivo do Palco. Uma Arqueologia do Teatro e sua Ciência) . Wilhelm Fink Verlag, München 2005.

ICLE, Gilberto. **Teatro e construção de conhecimento**. 1.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto-Fundarte, 2002.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino do Teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

KOCH, Gerd; STREISAND, Marianne (Hrsg) **Wörterbuch der Theaterpädagogik** (Dicionário da Pedagogia do Teatro), Berlin: Schibri Milow 2003)

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e Jogo**. São Paulo, Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

\_\_\_\_\_(Org.); Um Vôo Brechtiano: Teoria e Prática da Peça Didática. Coleção: Debates. SP: Perspectiva/FAPESP, 1992.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. 3. Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia**, in O Fotográfico (org. Etienne Samain), São Paulo, Hucitec/CNPq, 1998. pp. 41-48.

LEHMANN, Hans-Thies. **O Teatro Pós-Dramático**. Trad. Pedro Sussekind. SP Cosac&Naify, 2007.

LIMA, Hélio Jr. R. **Theaterregie, Spielleitung und Animation in der Theaterpädagogischen Praxis** (Direção Teatral, Coordenação

de Jogos e Animação na Práxis da Pedagogia do Teatro).2007, 67  
S. Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zum Theaterpädagogen  
(BuT) an der Theaterwerkstatt Heidelberg, 2007.

LIMA, Hélio Jr. R.. **Pedagogia de um Teatro Popular**. Natal, Casa  
Renascer, 2009.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em Jogo: experimento de  
aprendizagem e criação do teatro**.Ed. Hucitec/SP; 2004.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto  
Alegre: Artmed, 2004.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Aspectos Conceituais  
da Vulnerabilidade Social**. Brasília, 2007.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

MORAIS, Normanda Araújo de. **Trajetória de Vida de crianças e  
Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social: Entre o Risco  
e a Proteção**. [Tese de Doutorado em Psicologia]. Porto Alegre:  
UFRGS, 2009.

NICKEL, Hans-Wolfgang. **Thema und Regie** (Tema e Direção Teatral).  
Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.  
Thillm, 2003.

\_\_\_\_\_. **Regie: Thema und Konzept** (Direção: Concepção e Tema).  
Berlim, Schibri-Vorlag, 2009.

\_\_\_\_\_. **Spiel, Theater, Interaktionpädagogik: versuch einer  
praxisbezogenen Systematik der Spielformen** (Jogo, Teatro, Pedagogia  
da Interação: Ensaio sobre uma Sistematização da Prática das Formas  
de jogos). Bergheim,Ruf: Ferd L.Doeppen,1976.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Teatro com Meninos e Meninas de  
Rua**. SP: Perspectiva;2008.

PAVIS, Patrice. **A Análise dos Espetáculos**. Trad. Sergio Sálvia  
Coelho. São Paulo,Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de Teatro**. SP, Perspectiva,2007.

PENA, Martins. **O Juiz de Paz da Roça**. São Paulo: Publifolha, 1997.  
(Biblioteca Folha; 5) PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o**

**Mediterrâneo e o Atlântico: uma Aventura Teatral.** SP: Perspectiva : Capes-SP: Fapesp-SP, 2005.

\_\_\_\_\_. **O lúdico e a construção do sentido.** *Sala Preta*, São Paulo, ECA/USP, v.1, n.º 1, , 2001.

\_\_\_\_\_. **Renovação Teatral e Perspectivas Sociais.** *Anais / do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas ;* organização Maria de Lourdes Rabetti. - Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

QORPO-SANTO. **Mateus e Mateusa.** Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro/ Fundação Nacional de Arte, (*Teatro Completo*. Clássicos do Teatro Brasileiro, 4). 1980. p. 87-101

QORPO-SANTO, José Joaquim de Campos Leão. **Teatro completo.** Fixação de texto, estudocrítico e notas por Guilhermino César. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro/Fundação Nacional de Arte, 1980.

\_\_\_\_\_. **O jogo dramático no meio escolar.** 1.ed. Coimbra: Centelha, 1981.

\_\_\_\_\_. **Ler o Teatro Contemporâneo.** Trad. Andréia Stahel M. Da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RELLSTAB, Felix. **Theaterpädagogik (Band 4): Entwicklung – Begriff – Grundlagen – Modelle – Übungen – Beispiele – Projekte** (Pedagogia do Tetro: Desenvolvimento – Fundamento- Modelos – Exercícios – Exemplos – Projetos) . Druck und Verlag, Wädenswil; 2000. ISBN: 3-85928-068-2.

ROSENFELD, Anatol. **Prismas do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral 1880-1980.** Trad. e apresentação de Yan Michalski – 2ª. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

RYNGAERT J. , J **Introdução à análise do teatro.** Trad. Paulo Neves. São Paulo, MartinsFontes, 1995.

SANTOS, Maria T. L. **O Encenador Pedagogo.** Tese apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo, 2002.

SILVA, Everson M. A.. **O Ensino do Teatro no Terceiro Setor: Um Estudo sobre a Prática Pedagógica em uma Organização Social Comunitária.** *Anais / do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e*

Pós-Graduação em Artes Cênicas ; organização Maria de Lourdes Rabetti. - Rio de Janeiro : 7Letras, 2006.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Trad. Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos) -. São Paulo: Perspectiva, 1987.

SPOLIN,Viola. **Improvisação para o Teatro**. Ed. 4, São Paulo: perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater**,Paderborn, Junfermann: 1983.

\_\_\_\_\_. **O Jogo Teatro no Livro do Diretor**. Trad. Ingrid Dormien Koudela eEduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. Trad. Pontes de Paula Lima.RJ:Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_, **A Criação de um Papel**.Trad. pontes de Paula lima. RJ: Civilização Brasileira, 1972.

TEIXEIRA, Francimara Nogueira . **A Montagem de Leonce + Lena como um Jogo de Aprendizagem**. Anais / do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas ; organização Maria de Lourdes Rabetti. - Rio de Janeiro : 7Letras, 2006.

TELES, Narciso. **Pedagogia do Teatro e o teatro de rua**. Porto Alegre: Ed. Meditação,2008.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. Trad. José Simões (Coord.). São Paulo: Perspectiva,2005.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. 3ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.

VICENTE, Gil. **O Velho da Horta**, 16. ed., Sao Paulo: Brasiliense, 1985.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEKWERTH, Manfred. **Diálogo sobre a encenação: um manual de direção teatral**. SãoPaulo, Hucitec. 1997.

## APÊNDICE OUTRAS FONTES DE PESQUISA (Arquivos) Arquivos Selecionados

### Arquivos principais:

#### a) Relatórios:

- ✓ LIMA, Hélio Jr. Rocha de. Relatório do projeto TOM II (Teatro Oficina Montagem): Invenções, Opressões e Clássicos. Natal, Casa Renascer, 2003.

Este relatório se encontra em formato de documento eletrônico.

No contexto dos anos de 2001 a 2003, o projeto TOM contava-se com o início das atividades no meio do ano que seguiam até o meio do ano seguinte.

Neste relatório os passos do processo de escolha dos textos se inserem no conjunto de atividades teatrais com as crianças e adolescentes de um modo geral. Havia o interesse em trazer textos teatrais para as dinâmicas. As integrantes das oficinas de teatro expressão esse desejo durante as avaliações em forma transcritas das discussões gerais assim como dos questionários elaborados em termino de cada ano.

A CR, nestes anos (2001 a 2003), passava por mudanças estruturais e organizativas que refletiam no trabalho teatral, nas abordagens e nas metas planejadas. A unidade educativa, em função das reformas estruturais do prédio próprio situado na Rua Ana Neri, Petrópolis, Natal /RN, ao longo de três anos mudou-se para duas outras casas. A casa tinha uma frequência de em média noventa crianças e adolescentes atendidas.

Esse é um dos documentos fundamentais da pesquisa, pois descreve e reflete as atividades e as avaliações do ponto de vista das crianças e adolescentes. Os relatórios contêm alguns instrumentos avaliativos: questionários, tabelas, relatos e opiniões. Deste relatório podemos extrair o porquê a *Asmarias* se interessaram pela dramaturgia

de textos clássicos.

#### b) Textos Dramáticos:

Foram os textos selecionados para a Leitura Dramática. Como todas as crianças e adolescentes participantes do teatro mostraram-se interessadas em participar das leituras, mesmo àquelas que não estavam alfabetizadas para a leitura de textos escritos, organizamos a atividade de modo que as adolescentes que liam e todas as espectadoras/ouvintes participavam dos jogos de improvisação com base no texto lido.

Havia o interesse, observado nas avaliações, de todos os grupos de oficinas teatrais do projeto TOM, que eram os grupos do turno matutino, vespertino e o grupo da Asmaria, em escolher e trabalhar um texto clássico. Com referência em alguns temas trabalhados pela CR, trouxe alguns textos que julguei serem condizentes e propiciadores de uma discussão em torno da problemática das temáticas discutidas pela instituição. Os textos não trazem, evidentemente, essas temáticas. Focalizar nossas atenções em passagens que poderiam ser ponto de discussão de temas como violência, relação de gênero, preconceitos entre outros, foi o nosso ponto de atenção durante as leituras.

- ✓ PENA, Martins. *O Juiz de Paz da Roça*. São Paulo: Publifolha, 1997 (Biblioteca Folha; 5)

Martins Penna viveu no século XIX no Rio de Janeiro. Introduziu a comédia de costume no Brasil e era considerado o Molière brasileiro.

É um texto apenas de um ato. É a história de Aninha e José, um casal que se apaixona, mas o rapaz é obrigado a servir como soldado da Revolução Farroupilha. O pai de Aninha é designado pelo juiz de Paz para levar o recruta para o quartel. É noite e Manoel João receoso de que o rapaz fugisse, prende-o na sua casa para só partirem pela manhã cedo. Ninguém sabia do amor entre os dois jovens. Aninha

liberta o seu amado e casam-se escondido. Por fim o rapaz não pode servir a guerra, pois está, agora, casado. Todos comemoram e a peça termina.

- ✓ VICENTE, Gil. *O Velho da Horta*, 16. ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.

Uma moça vai à horta de um Velho buscar hortaliças. Lá na horta o velho se apaixona pela moça e passa a proferir palavras galanteadoras e a moça de forma mordaz não se deixa enganar pela conversa do velho. Por sua vez, aparece uma alcoviteira, Branca Gil, que, em troca de honorários, tenta convencer o velho de que ela será capaz de fazer a Moça se interessar por ele; com isso, ela vai extorquindo todo o dinheiro e o Velho termina gastando toda a sua riqueza. Por fim, a Alcoviteira leva uma surra e a Moça termina casando com um belo rapaz.

O tema deste texto se aproxima das discussões e realidades institucionais, no tocante a: assédio sexual, cafetina e prostituição infanto-juvenil.

- ✓ LEÃO, José Joaquim de Campos (Qorpo Santo), “Mateus e Mateusa”. *Teatro Completo*. Guilhermino César (org.). Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro/ Fundação Nacional de Arte, 1980. p. 87-101 (Clássicos do Teatro Brasileiro, 4).

Este é o texto que focalizei mais atenção nesta pesquisa. Foi o texto que a Cia Asmarias de Teatro escolheram para a montagem e consequentemente o processo criativo do grupo esteve por alguns meses baseado nesta dramaturgia.

O texto trata da relação entre um casal de velhos e suas três filhas. A peça se passa no século XIX e é uma fonte que possibilita um universo de interpretações e de entendimento do tema.

Três meninas adolescentes morando com um casal de velho, os desejos e as brigas por quem seria a queridinha do velho, assim

como o ciúme da velha para com suas filhas é o motivo das intrigas, dos conflitos do texto.

Como tema, temos o conflito de casais. No capítulo sobre encenação, o texto sofreu algumas alterações recriando e enfatizando outros pontos como: violência familiar, processos de adoção e abuso sexual. O texto, típicos dos escritos abertos de Qorpo Santo, deixa brechas para leituras diversas. Dediquei um capítulo para a encenação, visto que, no decorrer do processo criativo, muitas interpretações foram feitas sobre o sentido do texto.

c) Fotos:

- ✓ 15 fotos do processo de maquiagem da peça teatral *Mateus e Mateusa*, de Qorpo Santos, montado pela Asmarias Cia de Teatro. Autoria de José Carlos. 2002.

São fotos de autoria de José Carlos realizadas durante o processo de maquiagem dos personagens. Estas fotos foram apresentadas para a Asmarias durante a entrevista que acontece em novembro de 2009. Elas serviram de objeto de lembranças para ajudar nos depoimentos e nas respostas dadas.

- ✓ 06 fotos do espetáculo *Mateus e Mateusa*, de Qorpo Santo, montado pela Asmarias Cia de Teatro e apresentado no Teatro Alberto Maranhão, Natal/RN. Autoria de Vlademir Alexandre. 2002.

É um conjunto de fotos captadas no momento da estreia do espetáculo *Mateus e Mateusa* no Teatro Alberto Maranhão em Natal/RN. Estes documentos fotográficos têm uma função primordial na reorganização do processo criativo da Asmarias Cia de Teatro. Através delas capturamos da memória momentos cruciais do processo criativo que foram ressaltados na cena.

## d) Programa

- ✓ Programa de espetáculo *Mateus e Mateusa e Certa Identidade em Busca de Outra* de Qorpo Santo, Montado pela Asmarias Cia de Teatro, na Casa da Ribeira, Natal/RN. 2003.

## e) Audiovisual

- ✓ Mateus e Mateusa: peça teatral da Asmarias Cia de Teatro [Conversão VHS para DVD]. Sem cortes. Gênero: audiovisual. Tempo inicial: 00:00:40/Tempo Final:00:33:2. Natal: PH Vídeo Make, outubro de 2002.
- ✓ LIMA, Hélio Jr. R (Roteiro e direção). Casa Renascer, TOM –Teatro Oficina Montagem- Entre o Sonho e a Realidade [Conversão VHS para DVD] Gênero: audiovisual/Documentário. Natal: HGN Vídeo Produções, 2002. (00:15: 20 min.).

Este documentário, sua elaboração e feitura, tem dentro do processo de teatro do projeto da Asmarias, o papel de ponto de reencontro do grupo para pensar e discutir o processo de teatro do projeto TOM na Casa Renascer.

## f) Entrevistas e questionários: áudio e texto

- ✓ AsMarias de Natal. Questionário. 9/11/2001.

É um questionário realizado em 2001 como forma avaliativa de final de ano e conclusão dos relatórios e elaborações de projetos. Aqui as Marias expressam o desejo de trabalhar com um teatro clássico.

- ✓ Entrevista Coletiva - N° 1 - com Asmarías Cia de Teatro. Natal RN. Gênero: audiovisual (digital, DVD-R 1.4 GB), Tempo Inicial: 00:00: 00/Tempo Final: 00:19: 27. Duração: 19'27'', Natal. 08/11/2009.
- ✓ Entrevista Coletiva - N° 2 - Com Asmarías Cia de Teatro. Natal RN. Gênero: áudio (Gravação digital da voz), Tempo Inicial: 00:00: 00/Tempo Final: 01:03: 11. Duração: 1 3'11'', sonoro. 28/11/2009.
- ✓ Entrevista Coletiva - N° 3 - com Asmarías Cia de Teatro. Natal RN. Gênero: áudio (Gravação digital da voz), Tempo Inicial: 00:00: 00/Tempo Final: 00:23: 06. Duração: 23'06'', sonoro. 28/11/2009.

#### Arquivos secundários:

##### a) Relatórios:

São relatórios selecionados que esboçam o processo de criação teatral na pré-história da Asmarías e outras produções que sistematizam o início das atividades teatrais na Casa Renascer.

- ✓ LIMA, Hélio Jr. Rocha de. Relatório de vivências e construções teatrais com meninas da Casa Renascer – Projeto TOM (Teatro Oficina Montagem), 1997.
- ✓ LIMA, Hélio Jr. Rocha de. Pedagogia de um Teatro Popular. Natal, editora: CasaRenascer, 2009.
- ✓ Cartilha das Invenções.

1993 – Tipo de documento: cópia de um material datilografado. A cartilha das Invenções é um recurso didático produzido nas oficinas de teatro iniciadas no ano de 1993. Consiste na organização de textos, desenhos e pinturas de temas escolhidos durante as oficinas de teatro para serem referenciais das improvisações cênicas. O material da cartilha em arquivo, aqui descrita, é uma cópia. Ver-se que a cartilha foi datilografada e, de forma artesanal, composta por colagens.

A escolha da Cartilha como arquivo a ser estudado por esta pesquisa se deu mediante os objetivos da Cartilha no tocante ao trabalho com textos. Dividida em quatro partes, a Cartilha das invenções apresenta, como forma de incentivar outras escritas, textos em forma de cartas e contos criados pelas participantes da oficina. O curioso é que a maioria dos textos produzidos para compor a primeira parte não sofreram correção normativa da língua portuguesa, mantendo-se os textos tais como foram escritos. Verificando na memória em arquivos vivos, posso afirmar<sup>2</sup> com segurança que este procedimento se deu pelo caráter processual da cartilha que acendia a perspectiva de no desenrolar das atividades as jogadoras pudessem rever seus escritos, tendo-os como referência para novas criações textuais e cênicas.

b) Textos Dramáticos:

- ✓ Dramaturgia para o teatro de rua: Um Boi Chamado Vida, 1997.
- ✓ Criação Coletiva. Modelo para Teatro Fórum: Liberdade, Exploração Sexual e Doenças Sexualmente transmissíveis. 1999.
- ✓ Criação Coletiva. Modelo para Teatro Fórum: Que Modelo é Esse? 2001.

c) Fotos:

- ✓ 02 fotos de autoria de Henrique José. Processo de oficina teatral na Casa Renascer.1993.

São duas fotos de Henrique Jose que captaram um momento caótico durante os primeiros encontros do teatro na CR. Esta foto relata uma questão para ser refletida: aatividade pedagógica teatral procura orientar-se orientando o processo que muitas vezes é puramente extravasamento dos conflitos pessoais e de interação do coletivo. Foi nesteespírito caótico que emergiu a Cartilha das Invenções.

- ✓ 04 fotos de autor desconhecido. Primeiro Encontro Estadual de Meninas que estão nasRuas. Natal, 1994.

Algumas fotos são de autores desconhecidos. Com uma câmera fotográfica digital, várias pessoas poderiam de sido o autor, ou uma das meninas ou um funcionário, por isso elas se apresentam como autoria desconhecida.

#### d) Audiovisual:

- ✓ BUCA, Dantas; NOBRE, Itamar. Teatro Oficina Montagem Documentário em 16 min. TV Garrancho, Casa Renascer, 2007.

Este documentário resultado do acompanhamento da TV garrancho<sup>52</sup> nos encontros doProjeto TOM de 1997que aconteceram em lugares diversos, como: escolas, assentamentos do MST, conselho comunitário e na unidade de atendimento, com intercambio com outro grupo de teatro de rua.

O teatro de rua foi a modalidade central trabalhada nos processos

.....

52 Organização não-governamental de comunicação popular, TV Garrancho, que surgiu em Natal RN e atuou no interior do Nordeste brasileiro entre 1990 e 1997

criativos do grupo. Neste documentário temos um panorama do projeto na casa renascer. São depoimentos das adolescentes em relação à Casa Renascer, a elas próprias e interação entre elas e as personagens do espetáculo. Este projeto resultou com a montagem do espetáculo de rua “Um Boi Chamado Vida”.

## ANEXOS

### ROTEIROS PARA ENTREVISTAS

#### **Roteiro Para Entrevista Coletiva Com as Participantes da *Asmarias Cia De Teatro***

##### Objetivos:

- proporcionar descontração dos sujeitos na apresentação dos arquivos: fotográficos, textuais e audiovisuais
- instigar comentários sobre o processo de criação do espetáculo Mateus e Mateusa;
- captar os comentários sobre os pontos observados nos arquivos;
- registrar os depoimentos sobre as impressões e percepções do fenômeno teatral na formação pessoal dos sujeitos em Cia.

##### Exposição dos arquivos principais:

Obs.: A leitura dramática do texto Mateus e Mateusa foi a primeira atividade realizada neste processo de entrevistas e discussões com a Cia sobre a Cia.

| ARQUIVOS<br>PRINCIPAIS E<br>ATIVIDADES                                                                                                                                                                                  | QUESTÕES                                                                                                                                                                                                                                                     | PONTOS DE<br>OBSERVAÇÃO<br>E REGISTRO<br>DURANTE A<br>ENTREVISTA                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Exposição das fotografias coletivas e pessoais das atrizes e personagens durante o processo criativo da Asmarias Cia de Teatro<br><br>Exposição de todas as imagens para que elas escolhessem “as mais significativas”. | Quais lembranças são trazidas ao se depararem com os arquivos                                                                                                                                                                                                | Comentários dos sujeitos<br>Reações<br>Qual é o <i>ponto</i> ressaltado na observação do sujeito                                                                            |
| Mostra do espetáculo Mateus e Mateusa gravado em audiovisual                                                                                                                                                            | Por que o grupo resolveu montar Mateus e Mateusa?<br>O que essa montagem tem de diferente em relação às anteriores?<br><br>Como o grupo pensa sobre o processo criativo da montagem Mateus e Mateusa: o que marcou na construção dos personagens e das cenas | Impressões e reflexões das participantes em relação à experiência realizada.                                                                                                |
| Mostra do documentário em vídeo “Entre o Sonho e a Realidade” produzido entre os anos de 2001 e 2002,                                                                                                                   | O que as imagens lembram Qual a relação entre o processo de montagem de Mateus e Mateusa e as experiências teatrais realizadas nos anos anteriores                                                                                                           | Em que sentido os sujeitos conectam os resultados conseguidos na montagem de Mateus e Mateusa com as experiências teatrais vivenciadas nos anos que antecedem o ano de 2001 |

Perguntas:

1. Qual a sensação de se ver na foto?
2. O que você (s) lembra (m) quando se depara(m) com você (s) na(s) foto (s)?
3. O que lhe chama atenção na foto apresentada?

4. O que mais marcou você no processo criativo de “Mateus e Mateusa”?
5. Você acha que a participação como integrante da Cia de Teatro contribuiu com a sua formação pessoal? Se sim, como?
6. O que vocês acham que deve ser abordado nesta pesquisa sobre o processo criativo da Asmarias Cia de Teatro?
7. Que importância pessoal teve o trabalho com Asmarias?
8. Como vocês vêem a inserção do trabalho da Asmarias na Casa Renascer?

| <b>ENTREVISTA COLETIVA - Nº 1 - com Asmarias Cia de Teatro</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                           |                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Data:<br>08/11/2009                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Hora: 16:h00 às<br>19:h00 | Local: na praça de<br>alimentação do Shopping<br>Via Direta |
| Entrevistados: Francicléia, Wde-<br>mira, Monicléia, Magnólia, Suerda,<br>Luciene Hora com o seu filho de 3<br>anos, Dorinha, irmã de Luciene, e<br>Hélio.                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                           | Entrevistador: o autor                                      |
| Material utilizado: Câmera de vídeo e um DVD-RW 1.4 GB                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                           |                                                             |
| <p>Metodologia:</p> <p>Entrevista livre, espontânea, durante um momento de reencontro em um restaurante no Shopping Via Direta, saboreando pizza, filé trinchado com fritas, sucos e refrigerantes. E relembando os momentos vividos na Casa Renascer e nos encontros do grupo de teatro</p> <p>Observação: o grupo já sabia que estava sendo convidado para uma entrevista sobre o processo da Asmarias Cia de Teatro entre 2001 a 2003.</p> |                           |                                                             |
| <b>TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                           |                                                             |

**ENTREVISTA COLETIVA - Nº 1 - com Asmarias Cia de Teatro. Natal RN.** Gênero: audiovisual (digital, DVD-R 1.4 GB), Tempo Inicial: 00:00:00/Tempo Final:00:19:27. Duração: 19'27'', Natal. 08/11/2009.

| ENTREVISTA COLETIVA Nº 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                               |                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------|
| Com Asmarias Cia de Teatro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                               |                 |
| Data: 28/11/2009                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Hora: 9:30 às 13:00 h.                                        | Local: uma sala |
| Entrevistados:<br>Francicléia,<br>Wdemira,<br>Monicléia,<br>Magnólia, Suerda,<br>Hélio e Ednalva<br>que foi educadora<br>no período da<br>montagem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Entrevistadores: o autor e o prof. Dr.<br>Jefferson Fernandes |                 |
| Materiais utilizados: caneta esferográfica, papel ofício A4,<br>Notebook, Data show, gravador de voz.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                               |                 |
| Metodologia:<br><u>Passos</u><br>Preenchimento do questionário<br>Amostra de fotografias<br>Entrevista coletiva.<br>Foram apresentadas algumas fotos das atrizes no espetáculo, <i>Mateus e Mateusa</i> , de Qorpo Santo. Montado no período de 2001 a 2003. Ao passo que as fotos iam sendo mostrada no telão projetado na parede com tamanho mais ou menos de 1,20 m X 2,20 m, as participantes do grupo iam tecendo comentários sobre as fotos ou mesmo sobre as lembranças que surgiam a partir das fotos. Os entrevistadores, tomando parte no diálogo coletivo, iam introduzindo perguntas que alinhavam as discussões sobre o processo criativo da Cia de Teatro. |                                                               |                 |
| TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                               |                 |

**ENTREVISTA COLETIVA - Nº 2 - Com Asmarias Cia de Teatro.**

**Natal RN.** Gênero: áudio (Gravação digital da voz), Tempo Inicial: 00:00:00/Tempo Final:01:03:11. Duração: 1 3'11'', sonoro. 28/11/2009

**ENTREVISTA COLETIVA - Nº 3 - com Asmarias Cia de Teatro.**

**Natal RN.**

- ✓ Gênero: áudio (Gravação digital da voz), Tempo Inicial: 00:00:00/Tempo Final:00:23:06. Duração: 23'06'', sonoro. 28/11/2009.
- ✓ Mateus e Mateusa: peça teatral da Asmarias Cia de Teatro [Conversão VHS para DVD].Sem cortes.Gênero: audiovisual. Tempo inicial: 00:00:40/Tempo Final:00:33:2. Natal: PH Video Make, outubro de 2002.
- ✓ LIMA, Hélio Jr. R (Roteiro e direção). Casa Renascer, TOM –Teatro Oficina Montagem- **Entre o Sonho e a Realidade** [Conversão VHS para DVD] Gênero: audiovisual. Natal: HGN Vídeo Produções, 2002. (00:15:20 min.).

| ENTREVISTA COLETIVA Nº 3<br>Com Asmarias Cia de Teatro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                            |                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------|
| Data: 28/11/2009                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Hora: 13:00 às 16:00 h.                                    | Local: uma sala |
| Entrevistados: Francicléia, Wdemira, Monicléia, Magnólia, Suerda, Hélio e Ednalva que foi educadora no período da montagem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Entrevistadores: o autor e o prof. Dr. Jefferson Fernandes |                 |
| Materiais utilizados: caneta esferográfica, papel ofício A4, Notebook, Data show, gravador de voz.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                            |                 |
| <p>Metodologia:</p> <p><u>Passos:</u></p> <p>Mostra da filmagem do espetáculo no dia da estréia no Teatro Alberto Maranhão, situado na Ribeira, bairro da cidade de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte.</p> <p>Documentário em vido sobre o projeto Teatro Oficina Montagem Produzido entre os meses de junho 2001 a novembro 2002.</p> <p>Após a mostra audiovisual do espetáculo, <i>Mateus e Mateusa</i>, de Qorpo Santo, montado no período der 2001 a 2003 pela Asmarias Cia de Teatro e o documentário em formato audiovisual, produzido entre 2001 e 2002, tecemos comentários sobre a peça vista no telão e o contexto em que foi montado o espetáculo indicado pelo documentário. Enfim, com base nesses dois documentos filmicos desenvolvemos a entrevista.</p> |                                                            |                 |
| TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                            |                 |

## Questionário para a Asmarias Cia de Teatro

Nome \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Tel: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

1. Como você está:

a. ☐ trabalhando: onde? \_\_\_\_\_

b. ☐ Estudando: o quê? Onde \_\_\_\_\_

c. ☐ Casada? \_\_\_\_\_

d. ☐ Filhos? Quantos \_\_\_\_\_

2. Depois das experiências da Asmarias Cia de Teatro, você participou de outras atividades teatrais; ☐ Sim ☐ não . Se sim, qual/quais? \_\_\_\_\_



Filiado ao Movimento Nacional de Direitos Humanos-MNDH  
 Filiado à Associação Nacional dos Centros de Defesa-ANCD  
 Associação Brasileira de Organizações não Governamentais-ABONG  
 Reconhecido de Utilidade Pública Municipal Decreto Lei nº 4.134  
 Reconhecido de Utilidade Pública Estadual Decreto Lei nº 6.430  
 Reconhecido de Utilidade Pública Federal Decreto Lei nº 50.517/61  
 C.N.P.J.: 24.517.922/0001-39 – Inscrição Estadual: Isento

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizamos o mestrando Hélio Junior Rocha de Lima, do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas – PPARC/UFRN, sob a orientação do Dr. Jefferson Fernandes Alves, a utilização do acervo do Serviço de Informação Documental – SID - desta entidade, colocando a disposição o material escrito, fotográfico e em audiovisual para a fundamentação da pesquisa, contanto que seja mencionado a fonte de referência no trabalho científico.

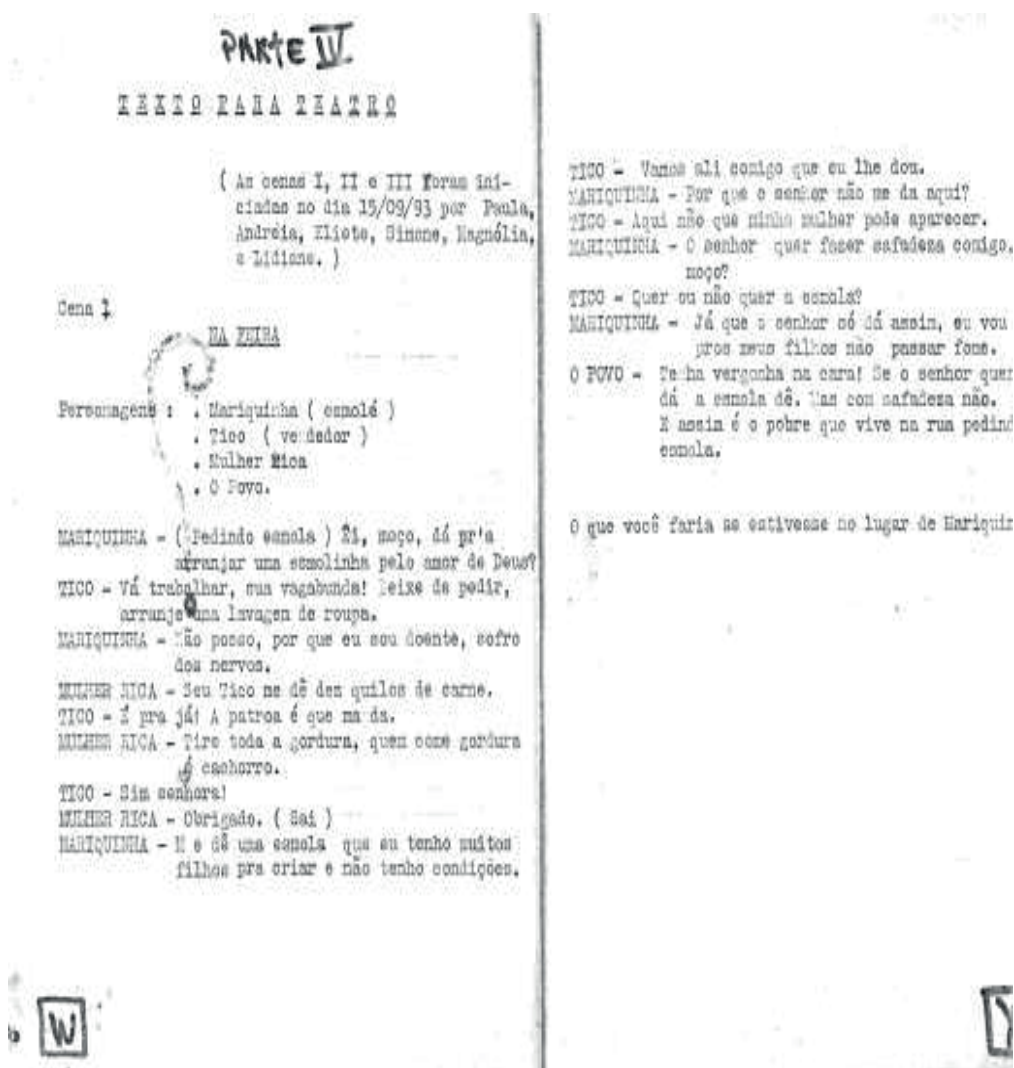
Natal, 06 de novembro de 2009

  
 Keluska Lima

Responsável pelo SID - Serviço de Informação e Documentação

## Páginas da *Cartilha das Invenções*

Páginas “D” e “E” da Cartilha das Invenções.



Páginas -W e -Y.



## ASMARIAS CIA TEATRAL/2003

### “MATEUS E MATEUSA”

Autor: Qorpo-Santo

#### FICHA TÉCNICA

Magnólia Juvino..... Matheus  
Maria Monicléia..... Matheusa  
Suerda Patrícia ..... Silvestra  
Andreza Ferreira ..... Catarina  
Francicléia Almeida ..... Pêdra  
Luciene Hora..... Bariôs  
  
Wdemira Aguiar..... Contrarregra

Coreografia de Cássia  
Figurino de Kátia Dantas  
Música e arranjo de Francisco Canindé  
Regência: André Muniz  
1º violino: Diana Alves  
2º violino: Ana Paula de Souza  
Viola: Wallace Albino  
Violoncello: Priscila de Souza

#### Orientação

interpessoal: Ednalva Paulo  
Direção Geral:

Asmarias Cia Teatral surgiu a partir das oficinas do Projeto TOM (Teatro Oficina Montagem) desenvolvido na Casa Renascer desde 1997. No processo das oficinas foi montado o espetáculo de teatro de rua intitulado “Um Boi Chamado Vida”.

A Cia também pratica o Teatro do Oprimido (Boal), especificamente a modalidade de teatrofórum. Como experimentação foi iniciada leitura dramática do teatro clássico da língua portuguesa, autores como: Gil Vicente, Martins Pena e Qorpo-Santo, sendo o último escolhido para ser trabalhado pela Cia, por se tratar, em primeira impressão, de um material acessível e de identificação imediata. Vale salientar que se trata de fato, de uma primeira impressão, pois no desenrolar dos dois anos de exercícios, pudemos ver a complexidade, tendo em vista as interpretações feitas do texto. Mas decidimos por extrair da dramaturgia, o simples cotidiano, o comum, sem grandes vôos. Nos importa a possibilidade de exercitar outras formas de fazer teatro, de nos permitir desenvolver o teatro em sua plenitude. Então:

Aqui estamos:

– Marias

– Com certa magia

Com vontade de ser

Parte do teatro

Explodir o dramático mundo do nosso olhar

De agir de esperança

De perpetuar canções que libertam.

Dizer o mundo

Como Maria presente

De Qorpo-Santo

Apaixonadas

Da arte de viver

O presente marcado de passado

Brilho do olhar futuro

*Cartilhas das Invenções*

*Um Boi Chamado Vida*

*Mateus e Mateusa*

Ainda não sabemos fazer teatro

Porque não conhecemos as pessoas.

Aqui estamos, Oferecendo do que somos

O que não somos.

Mas com forte sensação do possível  
O que criamos.

(autor/2003)

Este livro trata do percurso que a Cia de Teatro Asmarias fez, tanto na sua pré-história (1993), com a prática de leitura e escrita dramática na elaboração de um material didático chamado de Cartilha das Invenções, como nos procedimentos teatrais com o teatro de rua e o teatro-fórum (1997-2000), até o reencontro em 2001 de sete adolescentes as quais articularam a última formação do grupo paralela à montagem do texto de Qorpo-Santo (2002-2003). É indagado, nessa pesquisa, se é possível proporcionar momentos de experiências educativas através da forma tradicional do teatro, tendo como referência os temas intrínsecos nos textos dramáticos considerados clássicos.

---