

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

JOÃO VÍTOR ZANATO DE CARVALHO RIBEIRO

Proteger contra o esquecimento: a ampliação das referências artístico-culturais dos alunos no ensino das Artes Cênicas

SÃO PAULO

-2020-

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

JOÃO VÍTOR ZANATO DE CARVALHO RIBEIRO

Proteger contra o esquecimento: a ampliação das referências artístico-culturais dos alunos no ensino das Artes Cênicas

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Licenciatura em Artes Cênicas, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Orientação: Profª. Drª. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

SÃO PAULO

-2020-

FOLHA DE APROVAÇÃO

João Vítor Zanato de Carvalho Ribeiro

Proteger contra o esquecimento: a ampliação das referências artístico-culturais dos alunos no ensino das Artes Cênicas

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Instituição: ECA/USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. Julio Roberto Groppa Aquino

Instituição: FEUSP

Assinatura: _____

Prof. Dr. Marcos Marcelo Soler

Instituição: FPA

Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos mortos. Especialmente, dedico-o ao ator Flávio Migliaccio e ao professor Marcelo Denny, que tragicamente nos deixaram em 2020. Dedico-o também aos vivos, na esperança de que alguém, porventura, sinta-se movido e provocado pela leitura destas páginas.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, pelo diálogo constante, pelo estímulo, pelo cuidado e, sobretudo, pela generosidade. Sinto-me privilegiado por ter sido aluno de tão honrada e exemplar professora.

Aos alunos e às alunas do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, pelo trabalho engajado, dedicado e profundamente estimulante. As aulas noturnas das quintas-feiras de meados do mês de julho ao final do mês de outubro trouxeram um pouco de respiro para a travessia da turbulência que foi o ano de 2020.

Ao Professor Doutor Julio Groppa Aquino, por ter deslocado meu olhar e por ter propiciado reviravoltas, desassossegos e inspirações ao longo da reta final de minha graduação. Sobressaem-se a generosidade, o cuidado e, ao mesmo tempo, o corte na figura do professor Julio.

Aos professores e funcionários do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes, pela jornada, pelas descobertas e pelas aventuras que me possibilitaram nestes quatro anos de graduação.

À minha mãe, Flavia, e ao meu pai, Leonardo, por terem feito inúmeros esforços para que eu pudesse dedicar-me aos estudos e para que eu conseguisse entrar na Universidade de São Paulo. Não posso me esquecer de agradecer também aos meus avós, Sueli e Ademozar, com os quais morei boa parte de minha vida, por serem figuras tão importantes para a minha formação enquanto pessoa.

Ao querido Felipe, por ter estado ao meu lado na jornada intensa de escrita do TCC. Tenho certeza de que as conversas constantes com uma pessoa tão atenciosa e carinhosa ajudaram-me muito a organizar os pensamentos. Felipe foi, sem dúvidas, a pessoa com quem eu sempre comentava sobre o andamento da escritura e sobre desejos e desassossegos do labor da escrita.

À professora e amiga Priscilla Altran, por ter feito florescer, em mim, o desejo de ser professor de Artes Cênicas. Vejo em mim muitos ecos e reflexos do trabalho dedicado e engajado da grande mulher que é Priscilla. Considero-a minha mestra e atribuo a ela boa parte de minha filiação artística.

À amiga e parceira artística Louise Loeser, pelas constantes trocas, provocações e diálogos. Sua companhia fez a graduação ser mais leve, apesar de todos os desafios, todas as horas de sono perdidas e toda a correria entre estágios, aulas, trabalhos e ensaios.

À atriz Fernanda Montenegro, ícone da cultura brasileira, por ser fonte inesgotável de inspiração e admiração. Foi em Fernanda que vi, pela primeira vez, o que significava o peso de dedicar uma vida toda a este ofício que nos foi e nos é inarredável.

À Escola Estadual Alberto Torres, por ter me recebido tão bem para a realização da disciplina eletiva Jogos Teatrais. Lamento que o trabalho tenha sido interrompido pela conjuntura sanitária do país, mas sou profundamente grato pelos poucos dias que pude lecionar lá. Estendo os agradecimentos à professora Regina Acquarone, com quem pude iniciar uma parceria que me parecia ser bastante frutífera.

À professora Adriana Oliveira, da Escola de Aplicação da FEUSP, por ter me recebido tão bem como estagiário por mais de um ano. Sempre me foi estimulante e revigorante poder acompanhar o trabalho de uma professora engajada, que não deixa a peteca cair e que cultiva um olhar fortemente apurado.

“Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.”
(*Venha ver o pôr do sol*, Lygia Fagundes Telles)

RESUMO

Proteger contra o esquecimento é uma pesquisa cujo objetivo reside na ampliação das referências artístico-culturais dos alunos no contexto do ensino das Artes Cênicas. Tendo em vista a ampliação das referências, é importante que o professor assuma responsabilidade por seus alunos, trabalhando para que os processos artísticos e pedagógicos não fiquem restritos ao universo de referências já trazido de antemão pelos estudantes. Dessa forma, o gesto docente torna-se um gesto cuja mirada é proteger contra o esquecimento, já que o professor é o responsável por apresentar o legado cultural do mundo para os alunos. A sala de aula, portanto, deve ser um espaço que possibilite que um diálogo intergeracional ocorra, possibilitando que não só as vozes dos vivos das aulas ecoem, mas também que sejam ouvidos os murmúrios dos mortos das obras do passado. Assim, o gesto docente, ao ter em vista a ampliação das referências artístico-culturais dos alunos, encontra abrigo na ideia de uma *educação pelo arquivo*, sustentada pelo professor e pesquisador Julio Groppa Aquino. A investigação prática desta pesquisa deu-se através do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, num processo criativo que se deu de julho a outubro de 2020. O perfil dos membros de tal grupo configurou-se pela presença de alguns professores em formação e de pessoas que poderiam vir a ser coordenadoras de oficinas e/ou coordenadoras de grupos teatrais. A criação do grupo se deu a partir da reflexão sobre como despertar o desejo nos professores de teatro em empreender um gesto educacional no intuito de ampliar o repertório de seus alunos, já que a ampliação do repertório dos professores foi um tema incontornável para a pesquisa acerca da ampliação do repertório dos alunos. O ensino das Artes Cênicas, na perspectiva defendida por esta pesquisa, deve-se dar a partir de um convívio intensivo entre vivos e mortos, abrindo os olhos para o que nos foi legado até aqui e para o que pudermos posteriormente construir com nossas próprias mãos. Dessa forma, uma educação pelo arquivo se dá a partir de um intenso processo de educação de olhar, através de processos artísticos e pedagógicos que ampliem as referências artístico-culturais dos alunos.

Palavras-chave: artes cênicas, teatro, educação, ampliação das referências, legado cultural, *educação pelo arquivo*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Registro da Aula 01 por Alice Almeida.....	46
Figura 2 – Registro da Aula 02 por Kerolyn Oliveira.....	46
Figura 3 – Cena “É imenso, hein?”.....	66
Figura 4 – Cena “Olhe como é belo”.....	67
Figura 5 – Registro da Aula 10 por Rafaela Yamamoto.....	71
Figura 6 – Cartaz do experimento “CARTAS DE AMOR E MORTE”.....	79
Figura 7 – A montagem do experimento final.....	82
Figura 8 – Cartas ficcionais escritas por alunos.....	85
Figura 9 – A mulher e o véu.....	93
Figura 10 – A mulher trancafiada.....	93
Figura 11 – A apresentação do experimento para a banca do TCC.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: <i>PROTEGER CONTRA O ESQUECIMENTO</i>	11
CAPÍTULO 1: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DO OLHAR	20
1.1 O Grupo de Experimentação Cênica Virtual.....	25
1.2 Jogo entre telas: o enquadramento e o novo olhar para os espaços.....	30
1.3 Os registros de aula: olhares para o processo vivo.....	41
CAPÍTULO 2: A AMPLIAÇÃO DAS REFERÊNCIAS ARTÍSTICO-CULTURAIS	50
2.1 Por que ampliar o repertório?.....	52
2.2 O texto não teatral: uma aventura com palavras.....	57
2.3 <i>Venha ver o pôr do sol</i> : profanadores de cemitérios.....	63
2.4 O arquivo cinematográfico: fricções da investigação.....	69
CAPÍTULO 3: O EXPERIMENTO <i>CARTAS DE AMOR E MORTE</i>	78
3.1 Uma aventura com cartas.....	83
3.2 A escrita viva: entre palavras, olhares, câmeras e personas.....	88
3.3 Entoar mais uma vez o legado: zelo e profanação.....	94
CAPÍTULO 4: O PAPEL DO PROFESSOR	99
4.1 Retorno dado pelo Grupo de Experimentação Cênica Virtual.....	102
4.2 A responsabilidade com as crianças e com o mundo.....	110
4.3 Uma <i>educação pelo arquivo</i>	114
CONCLUSÃO: LANÇAR-SE AO MAR	120
EPÍLOGO: UMA CARTA AO ATOR FLÁVIO MIGLIACCIO	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

INTRODUÇÃO: *PROTEGER CONTRA O ESQUECIMENTO*

“Queria proteger contra o esquecimento. A maior vulnerabilidade do humano, a contingência de não lembrar e de não ser lembrado.”

(*A desumanização*, Valter Hugo Mãe)¹

No livro *A desumanização*, o escritor português Valter Hugo M  e (2017) apresenta-nos    personagem Halla, que enfrenta o falecimento de Sigridur, sua irm  a gêmea. A epígrafe apresentada na introdu  o desta monografia revela o gesto de *proteger contra o esquecimento*. Tal trecho de *A desumanização* foi um disparador poético forte e pungente para a pesquisa desenvolvida por mim. Estando em face de nossa maior vulnerabilidade – “a conting  cia de não lembrar e de não ser lembrado”, como aponta Valter Hugo M  e através da personagem Halla –, alige-nos, muitas vezes, qualquer esboço da ideia de que nossos rastros deixados neste mundo não serão lembrados por aqueles que aqui ficarão quando nós já não estivermos mais aqui. Pensar em proteger contra o esquecimento, dessa forma, implica toda uma reflexão acerca da morte. Implica, sobretudo, um convívio mais estreito com os mortos, tendo em mente, constantemente, a única certeza de nossas vidas: a de que um dia morreremos. *Memento mori*:    o que o mundo sempre est  a a nos sussurrar, para que j  amais nos esqueçamos. O mundo parece estar sempre a nos dizer: “lembrem-se de que voc  es são mortais”, “lembrem-se de que voc  es v  o morrer”. Assim, a morte não deve figurar em nossos pensamentos como possibilidade distante e irrisória, mas como uma das poucas certezas que podemos ter ao habitar o mundo. Todos nós iremos morrer um dia,    fato. Antes de nós, muitos e muitos morreram. Da mesma forma, muitos e muitos morrerão depois de nós. A morte, sem dúvidas, liga-nos. No conto literário *O imortal*, o escritor argentino Jorge Luis Borges (2008) formula belamente que a morte torna os homens preciosos e patéticos:

A morte (ou sua ilusão) torna preciosos e patéticos os homens. Estes comovem por sua condi  o de fantasmas; cada ato que executam pode ser o último; não há rosto que não esteja por se dissipar como o rosto de um sonho. Tudo, entre os mortais, tem o valor do irrecuperável e do casual. (BORGES, 2008, p. 21).

Cada ato que empreendemos neste mundo pode ser o último, já que o destino    inarredável, revelando-nos, sem mesura, a tragicidade da vida. Não há escapatória. A morte, assim, liga passado, presente e futuro. Vivemos em um mundo que    um profundo artefato

¹ M  E, Valter Hugo. *A desumanização*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017. p. 162.

humano, para valer-me do referencial teórico de Hannah Arendt (2016). Cada nova geração recebe o legado cultural da mão dos mais velhos. Dessa forma, estamos sempre nos deslocando a partir de rastros – rastros deixados por aqueles que já não estão mais aqui, exceto pelas elucubrações deixadas através de obras, palavras, discursos, construções etc. Caminhamos sobre ossadas, isso é fato. A partir dessa inevitável ligação com a morte, faz-se necessário que não nos esqueçamos, no campo educacional, de permitir que os discursos dos mortos sejam inseridos na algaravia de sons que povoam as salas de aula. Tendo em vista o ensino das Artes Cênicas dentro da educação formal, pulsou em mim, enquanto pesquisador, o desejo de investigar e defender uma educação entendida como um inevitável e essencial diálogo intergeracional, abrindo os olhos para o que nos foi legado até aqui. O professor, como adulto, tem, dessa forma, a responsabilidade de apresentar aos alunos o legado cultural construído ao longo de anos e anos pela humanidade. É o professor que deve ser responsável por abrir os olhos dos alunos para o que lhes foi legado, permitindo, assim, que os jovens tenham a possibilidade de transformar o mundo e criar algo novo com as próprias mãos.

Como sustentar um gesto docente cuja mirada seja proteger contra o esquecimento? Como ampliar as referências artístico-culturais dos alunos a partir da prática docente no ensino das artes cênicas? Como a ideia de uma *educação pelo arquivo* (AQUINO, 2019a) pode pautar o trabalho em sala de aula no ensino das artes cênicas? Qual é o papel do professor ao se dispor a ampliar o repertório dos estudantes na perspectiva de uma educação pelo arquivo? Essas foram as principais questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. A ideia de uma educação pelo arquivo, formulada pelo professor e pesquisador Julio Groppa Aquino, parece-me bastante fecunda para pensarmos a ampliação das referências artístico-culturais dos alunos no ensino das artes cênicas. Ao longo desta monografia, discorrerei sobre o que seria essa educação pelo arquivo e como essa ideia contribui para se pensar o ensino do teatro. De início, faz-se necessário lembrar que muitas vezes, no contexto escolar do ensino das artes cênicas, os jogos e as experimentações cênicas vivenciadas ficam restritos às referências culturais já trazidas pelos alunos, que se pautam por seus interesses e por suas visões de mundo.

Dessa forma, o que já é conhecido de antemão pelos estudantes acaba por circunscrever as práticas teatrais no ensino, existindo poucas oportunidades para que os alunos entrem em contato com novas referências e com obras de um legado artístico-cultural.

É justamente nesse ponto que opera o tema desta pesquisa: o exercício da prática docente tendo em vista a ampliação das referências artístico-culturais dos alunos. O interesse que me moveu foi o de refletir e investigar sobre a importância do gesto docente em pensar a aula como um terreno fértil para promover o contato dos estudantes com o legado do mundo. O interesse por tal tema é ainda o reconhecimento da importância que a atuação de diferentes professores teve em minha formação – como estudante, como artista e, sobretudo, como humano –, o que me possibilitou conhecer obras e ideias que eu desconhecia e, mais ainda, que me levou a ter o interesse despertado por obras e ideias pelas quais talvez eu jamais me interessasse (se não fosse o gesto docente de apresentar um legado do mundo que eu nunca havia tido contato anteriormente).

Tendo em vista essa relação com o legado do mundo, o cultivo de um *amor mundi* (ARENDT, 2016) aparece, então, como uma das maiores responsabilidades para aquele que escolher se lançar à aventura de educar uma criança. Cabe ao professor, nessa perspectiva, assumir responsabilidade pelas crianças e pelo mundo – mundo esse que é um artefato humano –, entendendo que “é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado.” (ARENDT, 2016, p. 244). O professor é a figura responsável por trazer às aulas as vozes dos mortos, dos que vieram antes; é responsável por apresentar aos alunos – os mais jovens, recém-chegados no mundo – o legado de um mundo que só pede para ter a chance de ser entoado novamente. Parece-me que a ideia de *amor mundi* de Hannah Arendt nos liga, ao mesmo tempo, à morte e à vida. Quando nascemos, chegamos a um mundo que nos precede. Herdamos todo um legado, que por nós é bem ou mal assenhorado – o que pouco importa. Temos, a partir do contato com o legado, a possibilidade de, ao longo da vida, construir algo de novo com as próprias mãos. No fim, partimos deste mundo, deixando apenas rastros e vestígios. Cultivar um *amor mundi* é cultivar um respeito não só à vida e aos vivos que estão diante de nós, mas também à morte e àqueles que já se foram.

Rememoro, agora, minha primeira experiência como professor. É curioso perceber como a morte foi responsável por eu me tornar professor de teatro de um pequeno grupo de crianças, na cidade de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, no ano de 2016. Não há exagero: comecei a dar aulas de teatro em decorrência da morte de um professor. Em 2016, eu estava cursando o 3º ano do Ensino Médio. Já sabia que iria prestar o vestibular para ingressar no

curso de Artes Cênicas, mas não havia ainda, até o início daquele ano, passado pela minha cabeça a possibilidade de escolher a licenciatura. Até então, com o desejo de ser ator, prestaria o bacharelado. Desde 2010, fiz parte, como aluno, do Núcleo de Artes Cênicas do SESI de Ribeirão Preto, coordenado pela professora Priscilla Altran, egressa do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP. Foi no NAC do SESI que descobri a minha verdadeira paixão pelo teatro. Sendo aluno de Priscilla – mulher que considero minha mestra e a quem atribuo boa parte de minha filiação artística –, pude conhecer os mais diferentes autores e obras. O trabalho de Priscilla, sem dúvidas, foi responsável por um intenso processo de ampliação de repertório. Minhas referências artístico-culturais, ao longo dos anos em que fui aluno do NAC, foram cada vez mais ampliadas. Apetites foram sendo despertados pelo gesto daquela professora que me apresentou todo um mundo que eu desconhecia. Nos anos que passei dentro do SESI, acabei por conhecer diversas pessoas. Uma delas, por quem tenho um respeito e uma consideração especial, foi o saudoso Cláudio Avlis. Próximo de Priscilla, Cláudio havia sido indicado por ela, no ano de 2015, a assumir uma oficina de iniciação teatral num espaço cultural da cidade – o Instituto Bárbara Franco (IBF). Naquela época, Cláudio estava na casa dos 30 e poucos anos de idade, enquanto eu passava pela adolescência, com meus vívidos 16 anos. No final de 2015, meu colega de NAC acabou ficando muito doente, sendo internado no hospital logo no início de 2016. Infelizmente, na juventude de seus trinta e poucos anos, Cláudio nos deixou tragicamente, inesperadamente. Lembro-me até hoje do choque que foi receber a notícia da morte de uma pessoa tão cheia de vida, tão entregue ao ofício de ator e que estava desenvolvendo um lindo trabalho como professor de crianças na oficina de iniciação teatral do IBF.

Abalado pela morte de Cláudio, recebi um telefonema de minha mestra Priscilla. Ela, também abalada com a situação, estava me ligando após conversar com a dona do IBF. As aulas de teatro da oficina Arte & Movimento estavam prestes a começar. Sem o Cláudio, não havia nenhum professor para dar as aulas. Dessa forma, Priscilla ligou-me para fazer o convite: “você tem interesse em dar aula de teatro para crianças?”. Como sempre fui apaixonado por teatro, acabei aceitando o convite. Assumi, aos 16 anos de idade, a responsabilidade de estar à frente de uma oficina teatral e ser professor de crianças de 7 a 8 anos. A responsabilidade que assumi parecia-me enorme, já que deveria honrar a indicação feita por minha mestra e a confiança que ela havia depositado em mim. Além disso – e principalmente –, deveria honrar a memória e o legado do colega Cláudio Avlis, que partiu

tão cedo e de forma brusca. Portanto, minha primeira experiência como professor configurou-se não só como uma experiência de profundo respeito à vida e aos vivos, mas também de respeito à morte e aos mortos. Honrar o legado daquele que veio antes de mim. Assumir uma turma de crianças navegando entre os vestígios daquele que se foi. Esses foram os desafios que pululavam em meu horizonte no início do ano de 2016.

A morte, dessa forma, acabou ligando-me ao ofício docente de forma inarredável, inescapável. Ao tornar-me professor daquelas crianças do IBF, orientado por Priscilla – que me indicou a leitura dos livros *Improvização para o teatro* (SPOLIN, 2006) e *Jogos teatrais* (KOUDELA, 2015) –, acabei por me apaixonar pela docência. Não havia mais como escapar da licenciatura. Prestei os vestibulares, no final de 2016, já sabendo que era licenciatura em Artes Cênicas o que eu gostaria de cursar na universidade. Ao assumir a turma de crianças do IBF, estava lidando com o luto e com a ausência de uma figura carismática. Lidei, sobretudo, com o *artigo da morte* (ROSA, 1988, p. 37). O respeito pelos mortos e pelo passado foi cultivado por mim desde a primeira experiência na docência. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais vejo pulsar esse desejo de defender a educação como um inevitável diálogo intergeracional. O trabalho do professor é, a meu ver, sempre caminhar ao lado dos vivos e dos mortos, sempre lidando com os vestígios daqueles que nos antecederam.

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa acerca da ampliação das referências artístico-culturais dos alunos no ensino das artes cênicas, eu almejava, inicialmente, trabalhar dentro de uma escola pública. No início de 2020, comecei a ministrar, em parceria com a professora Regina Acquarone, uma disciplina eletiva de jogos teatrais na Escola Estadual Alberto Torres, localizada no bairro do Butantã, na cidade de São Paulo. Como a pandemia decorrente do novo coronavírus interrompeu o trabalho que estava sendo desenvolvido na escola pública, busquei alternativas para a concretização da pesquisa. Assim, resolvi aventurar-me pelo terreno do virtual e da educação remota, atuando como professor de aulas virtuais de um grupo de experimentação cênica, fora do âmbito da educação formal. A opção pela mudança para a educação não formal está longe de significar um abandono das preocupações referentes ao ensino do teatro dentro da escola. Tal decisão foi tomada tendo em vista a continuidade da pesquisa para a conclusão do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, sem perder o caráter desafiador e investigativo. A experiência, apesar de ter sido realizada fora da escola, pode se mostrar um terreno fértil para inspirar professores em formação e professores já em exercício.

Esses, talvez, sintam-se estimulados a levarem a cabo, dentro das escolas públicas e privadas, diferentes experimentações cênicas que tenham, como mirada, a ampliação das referências artístico-culturais dos estudantes.

Ao dedicar-me à escritura desta monografia, optei por dividi-la em quatro capítulos. No primeiro, dedicar-me-ei à contextualização do trabalho que foi iniciado na E.E. Alberto Torres, refletindo sobre a importância da inserção do teatro dentro da escola, tendo em vista um processo de *educação do olhar* (RYNGAERT, 2009; SOARES, 2010). Nessa perspectiva, faz-se necessário que eu me detenha sobre a questão do olhar e da teatralidade. Como indica Marcelo Soler (2006, p. 114):

[...] a experiência teatral é a única que permite uma comunicação direta de caráter simbólico na qual fisicamente são desvendadas diversas realidades através do olhar do outro, proporcionando, inclusive, uma reflexão sobre o contexto no qual o grupo está inserido e uma mudança de relação do indivíduo com ele mesmo e com o coletivo.

Ainda no primeiro capítulo, explicitarei as adaptações que tiveram que ser feitas na pesquisa em decorrência da pandemia do covid-19, contextualizando as razões pelas quais decidi aventurar-me no ensino remoto ao criar o Grupo de Experimentação Cênica Virtual. Pensando nesse processo de educação do olhar, dedicarei minha atenção à reflexão sobre a criação através de telas e câmeras, já que as aulas do Grupo de Experimentação se deram através de plataformas virtuais, sem a possibilidade de encontros presenciais. Lançando novos olhares para o cotidiano e para suas casas, os alunos puderam vivenciar um intenso processo criativo que reverberou em suas vidas, colocando-os diante de situações que extrapolavam os domínios de cada aula. Por fim, encerrarei o primeiro capítulo abordando a questão da composição de registros de aula pelos estudantes, de forma a refletir como o trabalho coletivo com os registros influenciou esse processo de educação do olhar.

No segundo capítulo, dedicar-me-ei à reflexão acerca da ampliação das referências artístico-culturais, inicialmente buscando defender o porquê de ampliar o repertório dos alunos. Em sequência, farei toda uma abordagem das razões da escolha do trabalho com o texto não teatral. O texto literário propiciou-nos, dentro do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, uma aventura com palavras. Durante o processo artístico e pedagógico, investigamos o conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles (2018), texto que nos levou ao ambiente do cemitério e nos levou a encarar, mais uma vez, a morte. Encerrando o segundo capítulo, gostaria de discorrer sobre a experiência de fricção da investigação do texto literário

a partir de duas obras cinematográficas, ponderando efeitos, impactos e deslocamentos causados no processo criativo do grupo.

No terceiro capítulo, deter-me-ei a apresentar ao leitor o experimento cênico virtual *CARTAS DE AMOR E MORTE*, resultante do processo criativo do Grupo de Experimentação Cênica Virtual. O experimento ocorreu através da internet e se configurou a partir da investigação do conto de Lygia Fagundes Telles. Faz-se necessário que eu contextualize, também, os aspectos da investigação cênica que levaram o grupo a eleger o experimento com cartas ficcionais como esqueleto do experimento final *CARTAS DE AMOR E MORTE*. A aventura com cartas trouxe diversas reflexões e possibilidades para os alunos. Dessa forma, a composição dramatúrgica do experimento deu-se através de uma escrita viva, amalgamando palavras, olhares, câmeras e personas. Após discorrer sobre o processo de organização dramatúrgica, julgo ser interessante encerrar o capítulo refletindo sobre o ato de entoar mais uma vez o legado cultural em sala de aula dentro de um processo artístico e pedagógico. O legado foi entoado por nós, do Grupo de Experimentação, a partir de um duplo aspecto: zelo e profanação estiveram conectados na lida com as obras do passado. Ao endereçar o olhar para o passado a partir das problemáticas do presente, chegarei à importância da figura do professor.

No quarto e último capítulo, dedicar-me-ei a refletir sobre o papel do professor, direcionando a defesa que farei acerca da postura docente ao contato intensivo com os trabalhos teóricos de Hannah Arendt e Julio Groppa Aquino. Tendo o professor como o responsável por apresentar aos jovens o legado do mundo e possibilitar que a sala de aula seja um espaço de convívio entre vivos e mortos, lançarei luz à ideia de *amor mundi* de Arendt e sua defesa de que o professor assuma responsabilidade pelo mundo e pelas crianças. Por fim, chegarei à ideia de uma *educação pelo arquivo*, sustentada por Aquino, propiciando que as reflexões engendradas pelo autor friccionem o contexto do ensino das artes cênicas, lançando pistas sobre as possibilidades de que o professor de teatro sustente um gesto que, efetivamente, seja dedicado a proteger contra o esquecimento e ao desafio de ampliar as referências artístico-culturais dos alunos. Também julgo ser importante encerrar, neste capítulo, o ciclo do Grupo de Experimentação Cênica Virtual. Dessa forma, evocarei os depoimentos escritos dos alunos para refletir sobre a importância do papel do professor e tentar vislumbrar possíveis alcances do ato pedagógico empreendido por mim no convívio

intensivo com os integrantes do grupo ao longo do período de tempo entre meados de julho e o final de outubro. Destaco, aqui, que empreenderei apenas uma tentativa de vislumbrar os alcances do ato pedagógico, já que não há como o professor controlar o alcance do acontecimento educacional, tampouco prever os resultados ou desdobramentos que poderão ocorrer a partir do encontro entre professor e aluno. O que farei é apenas tentar, a partir dos depoimentos dos alunos, perspectivar o que reverberou e o que afetou cada integrante a partir das aulas do Grupo de Experimentação Cênica Virtual.

Optei por evocar a morte na introdução desta monografia porque todo o material que será desenvolvido ao longo das próximas páginas está profundamente embebido, por exemplo, dos embates entre morte e vida, memória e esquecimento, preservação e destruição. Endereçar este trabalho também aos mortos e ao passado é uma forma de propiciar um deslocamento – mesmo que temporário – de foco; foco esse que está quase sempre localizado nos discursos do presente e nas demandas urgentes dos vivos. A partir das problemáticas do presente, podemos lançar olhares ao passado, de forma a constantemente profaná-lo, não esquecendo de que este gesto de profanação carrega consigo o caráter de zelo na lida com os mortos. É entre o cuidado e a profanação que seguimos caminho. Dedicar-me à escrita é uma forma de honrar aqueles que existiram antes de mim. É neste ponto que, mais uma vez, filio-me às ideias de Julio Groppa Aquino: “Trata-se de uma vontade resoluta de honrar este mundo que me precedeu, mesmo que, em grande parte das vezes, eu preferisse dele me evadir. Resto aqui, entretanto.” (AQUINO, 2019a, p. 433). É importante refletirmos sobre como escrita, morte e memória acabam por tornarem-se inseparáveis. A perspectiva apresentada por Jeanne Marie Gagnebin em *Lembrar escrever esquecer* (2006) me parece bastante reveladora ao desnudar essa imbricação inevitável de memória, escrita e morte. As palavras da autora causam-me deslumbramento e, ao mesmo tempo, assombro.

Como a esteia funerária, erguida em memória do morto, o canto poético luta igualmente para manter viva a memória dos heróis. Túmulo e palavra se revezam nesse trabalho de memória que, justamente por se fundar na luta contra o esquecimento, é também o reconhecimento implícito da força deste último: o reconhecimento do poder da morte. O fato de a palavra grega *sèma* significar ao mesmo tempo túmulo e sinal é um indício evidente de que todo trabalho de pesquisa simbólica e de criação de significação é também um trabalho de luto. E que as inscrições funerárias estejam entre os primeiros rastros de signos escritos confirmam-nos, igualmente, o quão inseparáveis são memória, escrita e morte. (GAGNEBIN, 2006, p. 46)

A escrita e a criação como trabalhos de luto são formas de nos endereçarmos ao mundo lidando com aquela vulnerabilidade do ser humano indicada por Valter Hugo Mãe em *A desumanização*. Dessa forma, esta monografia, como não poderia deixar de ser, esforça-se por tentar deixar vestígios, mesmo que sutis e que facilmente podem evaporar com o sopro do tempo. O gesto de proteger contra o esquecimento é uma forma de não nos esquecermos da morte e de nossos mortos. Do pó viemos, ao pó retornaremos. De resto, a vida dura apenas a brevidade de um instante, fazendo-nos sentir a forte rajada do tempo. Com o tempo que me resta, caminharei entre escombros, ossadas e rastros. O amor a esse mundo não me permite fechar os ouvidos para os intensos murmúrios que emanam dos mortos. Escutemos, mais uma vez, os nossos mortos. Basta apurar os ouvidos e abrir bem os olhos para presenciar o desnudamento do legado do mundo. Deslumbramento e assombro: deixemos que este mundo possa verdadeiramente nos afetar. Lembremo-nos da morte. Lembremo-nos de nossos mortos.

CAPÍTULO 1: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DO OLHAR

“O aprendizado estético, ao provocar uma alteração na qualidade do olhar sobre o mundo, acrescentando a esse olhar a característica transformadora própria da forma, a característica formativa que todo aprendizado estético carrega, envolve o palco e prolonga-se vida afora, em imensuráveis proporções, porque acrescenta ao quotidiano essa poção mágica do palco para além do palco, e vice-versa”

(Campo feito de sonhos, Sônia Machado de Azevedo)²

A presente pesquisa, realizada para a obtenção do título de Licenciado em Artes Cênicas, sofreu adaptações devido à pandemia da Covid-19 e ao isolamento social estabelecido no Brasil – que interrompeu o funcionamento das escolas de maneira física e presencial, levando-nos ao terreno do virtual e das práticas utilizadas para manter uma educação remota em tempos de pandemia. Inicialmente, almejava-se a possibilidade de ter como ponto de investigação, reflexão e análise a oficina teatral que eu estava desenvolvendo na Escola Estadual Alberto Torres, localizada no bairro do Butantã na cidade de São Paulo, através de uma disciplina eletiva com alunos do Ensino Médio. Vale destacar que a E.E. Alberto Torres é uma escola de ensino em tempo integral da rede estadual. Dentre os projetos existentes naquela instituição, há o das disciplinas eletivas, as quais são ofertadas em um mesmo dia e horário. Com o título de “Jogos Teatrais”, a eletiva foi iniciada em fevereiro de 2020 através de uma parceira com a professora Regina Acquarone, responsável por ministrar as aulas de História daquela escola. As aulas eram realizadas às terças-feiras, das 9h50min às 11h30min, através de uma aula dupla semanal cuja duração era de 1h40min.

A eletiva agregava estudantes dos três anos do ensino médio, os quais tiveram a oportunidade de escolher a disciplina através de uma lista ofertada pelo corpo docente durante o mês de fevereiro de 2020. Quase todas as disciplinas eletivas ofertadas eram ministradas por uma dupla de professores, buscando um caráter interdisciplinar. Essa foi a principal razão de minha parceria com a professora Regina, unindo Artes Cênicas e História. Uma curiosidade sobre esse encontro: Regina foi atriz amadora e se interessava muito por teatro. Em outras

² AZEVEDO, Sônia Machado de. **Campo feito de sonhos**: os Teatros do SESI. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 237.

oportunidades, a professora buscou valer-se do teatro como instrumento para o ensino de História. Doze disciplinas foram ofertadas aos estudantes da E.E. Alberto Torres. A escolha pelos alunos foi realizada no dia 18 de fevereiro, sendo a aula inaugural no dia 3 de março, logo após o carnaval. Infelizmente, tive apenas a oportunidade de estar com os estudantes em duas aulas, ocorridas nos dias 3 e 10 de março.

A turma era composta por 35 alunos de ensino médio, sendo que 16 eram do 1º ano, 7 eram do 2º e 12 eram do 3º. Sobre as características do grupo, é interessante notar que, dos 31 alunos presentes nas duas primeiras aulas, 18 deles nunca haviam participado de aulas de teatro na vida. Dos 13 alunos que responderam já terem feito aulas de teatro, a maioria localizou as experiências teatrais vivenciadas como pertencentes ao âmbito escolar. Em relação a terem ido alguma vez ao teatro assistir a uma peça, 23 estudantes responderam que já tinham frequentado salas de espetáculo, enquanto 8 alunos afirmaram nunca terem entrado em um edifício teatral. Para a maioria, a disciplina eletiva de jogos teatrais seria a primeira oportunidade de entrar em contato com a linguagem teatral como fazedores – e não apenas como espectadores. Para alguns estudantes, aquela seria a primeira oportunidade de entrar em contato com a linguagem seja como fazedores ou espectadores, já que algumas pessoas afirmaram nunca terem feito ou ido ao teatro.

Sobre esse último aspecto mencionado, faz-se necessário pontuar, mesmo que inicialmente, a importância política da inserção do ensino do teatro – e, para ser mais amplo, das artes cênicas – dentro da escola pública. A intervenção teatral em espaços escolares, tradicionalmente já carregados de diversos outros sentidos, gera inúmeras possibilidades, levando o aluno a ressignificá-los. Assim, ao atribuir novos significados a esses espaços, o estudante cria outras relações com o mundo que o rodeia, engendrando diferentes pontos de vista. Jean-Pierre Ryngaert (2009) destaca o seu interesse por desconstruir os espaços institucionais onde nos instalamos, valendo-se do jogo como uma forma de atribuir significados outros a esses espaços:

Por vezes, os espaços institucionais onde nos instalamos são excessivamente carregados de sentido pelos participantes que vivem e trabalham neles. É ainda mais apaixonante desconstruir-los e aproveitar todos os cruzamentos de sentidos que aparecem. O jogo é um meio de “recarregar” os espaços. (RYNGAERT, 2009, p. 128).

Através do jogo, podemos ressignificar espaços já muito carregados de sentidos outros, muitas vezes nem tão refletidos pelos viventes e/ou participantes desses espaços. Esse

trabalho faz parte de um processo de *educação do olhar*, conceito utilizado tanto por Ryngaert como por Carmela Soares (2010). Soares, em seu livro *Pedagogia do Jogo Teatral*, propõe um delineamento desse processo de educação do olhar e do fundamental trabalho com o espaço dentro do ensino das artes cênicas:

Partindo desse ponto de vista, torna-se necessário na escola uma “educação do olhar”, que possibilite tanto ao aluno quanto ao professor a compreensão e a identificação da teatralidade que dali emerge. Trata-se, então, de averiguar qual a função que o olhar desempenha na criação do objeto estético. Como procedimento pedagógico do ensino do teatro na escola, sugiro que o olhar do aluno seja trabalhado, inicialmente, em função da percepção e da ocupação do espaço. Tomando como ponto de partida os conceitos de “onde” e “penetração no ambiente”, propostos por Spolin e a noção do “espaço enquanto indutor do jogo” desenvolvido por Ryngaert, pretende-se, a partir de exemplos retirados da prática, discutir a importância do espaço como fundador do jogo teatral. No processo de ensino do teatro na escola, o espaço aparece como um dos elementos de maior concretude para a exploração da teatralidade e para o desenvolvimento da expressão cênica. Além disso, o espaço se constitui num importante marco diferenciador entre uma pedagogia tradicional e uma pedagogia contemporânea do ensino do teatro, servindo como um excelente recurso pedagógico que auxiliará os alunos a se familiarizarem com os códigos teatrais da nossa época. Voltando a nossa atenção para as questões relativas ao espaço e à sua evolução no decorrer das épocas, podemos situar as diferenças entre uma pedagogia tradicional do ensino do teatro, que coloca “a arte de dizer em primeiro plano” e uma pedagogia contemporânea do ensino do teatro que valoriza a en-cena-ação. A compreensão do espaço como campo de jogo, como área de representação, a partir da perspectiva do jogo teatral contemporâneo, rompe com o domínio restrito da representação teatral fundada no texto, na qual prevalece apenas o signo da palavra e o seu sentido. Desta maneira, a teatralidade é resultante da articulação de todos os elementos da linguagem teatral no espaço direto da cena. O texto não é mais o único elemento definidor da teatralidade, mas é considerado apenas mais um dos elementos do jogo teatral contemporâneo. (SOARES, 2010, p. 24-25)

Soares cita, em sua reflexão, Viola Spolin e Jean-Pierre Ryngaert, dois dos maiores expoentes do ensino do teatro no Ocidente. O trabalho sobre o espaço, acompanhado de uma educação do olhar, estimula o aluno a enquadrar os elementos da realidade de seu cotidiano, podendo estabelecer metáforas através das ressignificações. Ryngaert (2009) afirma que “o espaço tomado como indutor de jogo ensina a considerar a relação com o referente de maneira que a metáfora teatral possa se estender livremente.” (RYNGAERT, 2009, p. 125-126). É de extrema importância que se lide com a metáfora, com o trabalho aguçado do olhar, com a ressignificação do cotidiano, visto que vivemos situações atuais, especialmente no Brasil, em que a monossemia se alastra, capando qualquer possibilidade de lampejo artístico e metafórico. Os perigos decorrentes dos discursos dominantes conservadores, reacionários e moralistas, que apresentam visões únicas e um tanto distorcidas da realidade, só crescem em nosso país, principalmente após a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República

em 2018. Faz-se necessário, então, que se lance um novo olhar para a realidade, enxergando a partir de uma ótica diferente da usual. Marcelo Soler (2013, p. 91) afirma:

[...] o exercício do novo olhar para a realidade, buscando as metáforas nela presentes, procura fazer que as pessoas, objetos, espaços e palavras sejam vistos sob uma ótica diferente da usual, libertando-as da prisão da monossemia e devolvendo a elas novos significados e sentidos de existir.

A potência de devolver às pessoas sentidos de existir e a possibilidade de criar novos significados para a realidade são aspectos muito caros ao nosso Brasil de hoje. O trabalho teatral na escola lida com diferentes subjetividades em contraste e consonância, com a confrontação de diferentes referenciais – tanto de experiência pessoal, como de visão de mundo – e com a construção de relações afetivas, produtivas, cooperativas. Em contraste com os modelos de produção dominantes no mundo contemporâneo, o teatro, por ser uma arte artesanal, demanda um trabalho refinado com o corpo, o qual necessita de disciplina, de integração total com a mente e de minúcia na construção de gestos e ações. Para isso, necessita-se de uma lógica distinta no que se refere à temporalidade, uma vez que a noção de produtividade é deixada de lado pela valorização do processo em si. Dessa forma, é possível que se dê importância aos erros, à possibilidade de reexperimentação e à busca pela lapidação da aprendizagem e da prática construída. Além disso, configura-se como uma arte fundamentalmente coletiva: não há teatro sem trabalho em grupo. Portanto, o estabelecimento de um relacionamento efetivo de cooperação e parceria se faz ainda mais necessário nesta área do que em qualquer outra.

O teatro propicia uma experiência estética que trabalha os diversos aspectos humanos, os quais são colocados em evidência. Ele transforma as atitudes dos indivíduos face ao mundo e aos outros, muda o olhar e o enquadramento que damos à vida. Recorro à reflexão feita por Carminda Mendes André (2011), em seu livro *Teatro pós-dramático na escola*, que ressalta a experiência única propiciada pela arte:

A arte, como um desses inventos culturais, “procura e viabiliza o êxtase, o sair para fora de si, sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro”³. Cada indivíduo ou cada coletivo usará modos diferentes de operacionalizar a linguagem, tornando-a poética, para alcançar a experiência desejada. (ANDRÉ, 2011, p. 131)

³ Carminda Mendes André cita um pensamento de Teixeira Coelho que se encontra em: COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural?**. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 28-29.

Cada grupo e cada indivíduo terá uma forma diferente de lidar com a linguagem teatral, lançando olhares outros para o contexto em que se vive. A experiência teatral valoriza o olhar do outro, transformando a relação que um indivíduo estabelece com ele mesmo e com o coletivo no qual está inserido. A investigação teatral a ser desenvolvida na escola leva os estudantes a se apropriarem das possibilidades comunicacionais do teatro, como afirma Flávio Desgranges (2017). Em contato com as especificidades da linguagem teatral, os alunos passam a se apropriar de um modo de pensamento e construção próprio da área teatral, inventando novas formas de se comunicar com o mundo, para além das usuais. É um convite a trabalhar a realidade de outras formas, explorando potencialidades intrínsecas ao trabalho teatral e que não podem ser fornecidas por outras disciplinas escolares.

A investigação teatral desenvolvida durante o processo exorta os participantes a conhecerem e se apropriarem das possibilidades comunicacionais desta arte. E mais, a inventarem um jeito próprio de pensar e fazer teatro, já que não se deve esperar que o grupo aprenda e reproduza um “jeito certo” (como se existisse um jeito certo de fazer teatro!), mas que crie a sua maneira de se comunicar a partir dos elementos constituintes desta linguagem artística. (DESGRANGES, 2017, p. 88)

Retornando à contextualização da experiência interrompida pela pandemia, posso afirmar que a ideia de uma educação do olhar era, sem dúvidas, um dos principais norteadores do trabalho que estava sendo desenvolvido por mim em parceria com a professora Regina na disciplina eletiva da E.E. Alberto Torres. A escrita do trabalho de conclusão de curso, inicialmente, estaria aliada à minha prática escolar, almejando suscitar reflexões sobre as possibilidades de inserção do teatro dentro de uma escola pública. A eletiva de jogos teatrais ministrada por mim teria como foco, principalmente, o trabalho com a linguagem teatral, a exploração a partir de um texto não teatral – o conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles (2018) – e a utilização de espaços não convencionais⁴. No início de 2020, interessava-me refletir sobre como desenvolver, com os alunos, um olhar interessado para a teatralidade – existente em diferentes instâncias da vida – a partir da prática do ensino do teatro em uma escola pública.

Como a pandemia interrompeu o trabalho que estava sendo desenvolvido na escola pública, busquei alternativas para a concretização da pesquisa. Um pensamento que guiou o momento inicial de aflições e angústias em relação ao futuro da pesquisa em tempos de

⁴ “O espaço outro é o espaço distinto do edifício teatral, isto é, daquele cuja edificação foi construída especificamente para as atividades teatrais. São exemplos de espaços-outros: garagens, salas de aula, igrejas, fábricas etc. Cabe destacar que, ainda, são utilizadas as seguintes denominações para caracterizar tais espaços – espaços ‘não convencionais’, ‘inusitados’ ou ‘alternativos’.” (KOUDELA, ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 69).

pandemia – e que julgo pertinente trazê-lo aqui – foi o pensamento de Carmela Soares (2010, p. 19), a qual afirma a importância de se analisar pelo campo das possibilidades e não pelo das impossibilidades. Assim, resolvi aventurar-me pelo terreno do virtual e da educação remota, atuando como professor de aulas virtuais de um grupo de experimentação cênica, fora do âmbito da educação formal. A opção pela mudança para a educação não formal está longe de significar um abandono das preocupações referentes ao ensino do teatro dentro da escola. Tal decisão foi tomada tendo em vista a continuidade da pesquisa para a conclusão do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, sem perder o caráter desafiador e investigativo. A experiência que será relatada nesta monografia, apesar de ter sido realizada fora da escola, pode ser terreno fértil para inspirar professores em formação e professores já em exercício a levarem a cabo, dentro das escolas públicas e privadas, diferentes experimentações cênicas que tenham, como mirada, a ampliação das referências artístico-culturais dos estudantes.

1.1 O Grupo de Experimentação Cênica Virtual

O Grupo de Experimentação Cênica Virtual foi formado por pessoas convidadas que se interessaram em participar de um processo criativo desdobrado entre os meses de julho e outubro de 2020, através de encontros virtuais semanais, realizados nas plataformas *Google Meet* e *Zoom*. O perfil dos membros de tal grupo pode ser definido da seguinte forma: alguns professores em formação e pessoas que podem vir a ser coordenadores de oficinas e/ou coordenadores de grupos teatrais. O público-alvo do grupo foi definido a partir de uma provocação da professora e orientadora Maria Lúcia Pupo, ao pontuar que, se meu objetivo era ampliar o repertório dos estudantes, eu poderia me dedicar, também, a pensar sobre a ampliação das referências dos professores, tema que seria quase incontornável durante a minha pesquisa. Foi pensando em como despertar o desejo nos professores de teatro em empreender um gesto educacional no intuito de ampliar o repertório de seus alunos que decidi criar o Grupo de Experimentação Cênica Virtual. O intuito maior da criação do grupo foi a proposição de atividades e experimentações que tivessem como base a noção de uma *educação pelo arquivo* (AQUINO, 2019a), tendo em vista um processo de ampliação das referências artístico-culturais dos alunos envolvidos no processo. A noção de uma *educação pelo arquivo*, à luz das formulações do professor e pesquisador Julio Groppa Aquino, será trabalhada no quarto capítulo desta monografia.

Muitos dos integrantes do Grupo de Experimentação foram convidados por mim durante o mês de junho, em meio ao isolamento social, para participarem do projeto. Os convites foram feitos através de áudios enviados pela rede social *WhatsApp*. Duas das pessoas convidadas inicialmente, as quais eu conhecia desde a adolescência – quando morava em Ribeirão Preto e fazia teatro no Núcleo de Artes Cênicas do SESI –, fazem parte do grupo teatral Prelúdio, vinculado à UNESP de Franca. Dessa forma, o convite acabou sendo estendido aos demais integrantes do Prelúdio, com os quais eu não havia tido relações anteriormente.

O Grupo de Experimentação Cênica Virtual, em seu início, foi composto por 11 alunos: Alice Almeida, Gabriel Mota, Igor Mandatti, João Henrique Arantes, João Vitor Brandão, Kerolyn Oliveira, Louise Loeser, Rafaela Yamamoto, Sarah Pavan, Victor Rosa e Vitória Bícego. A faixa etária do grupo varia entre 19 e 25 anos. Todos os integrantes fazem – ou já fizeram – teatro. Louise Loeser, minha colega de turma na Escola de Comunicações e Artes, é professora em formação, cursando Licenciatura em Artes Cênicas pela USP. Rafaela Yamamoto cursa Licenciatura em Teatro pela UFU. Ambas representam parte do público-alvo do Grupo de Experimentação: professores em formação. Alice Almeida, Gabriel Mota, João Henrique Arantes, Victor Rosa e Vitória Bícego são integrantes do grupo teatral Prelúdio e todos fazem parte do campus da UNESP na cidade de Franca, no interior de São Paulo. Os membros do Prelúdio já tiveram a oportunidade organizar e coordenar oficinas teatrais dentro do campus. Sarah Pavan é professora de dança, atua na Cia. Psiquê – na cidade de Ribeirão Preto, interior de São Paulo – e fez parte do Núcleo de Artes Cênicas do SESI. Igor Mandatti e Kerolyn Oliveira também fizeram parte do NAC do SESI Ribeirão Preto. Por fim, João Vitor Brandão tem formação técnica em teatro pelo Senac e, atualmente, faz curso técnico em dança. Essas pessoas compõem a outra parte do público-alvo do Grupo de Experimentação: possíveis coordenadores de oficinas e/ou grupos teatrais.

As aulas do Grupo de Experimentação Cênica Virtual foram realizadas através de encontros semanais, sempre às quintas-feiras no período noturno. A duração estabelecida para cada aula foi de 2 horas, sendo que os trabalhos sempre se iniciavam, pontualmente, às 19h30min na plataforma *Google Meet*. Em diversos encontros, o tempo de aula estendeu-se para além das 2 horas combinadas, chegando até 2h20min de duração. Tal acontecimento deve-se, principalmente, aos entraves e desencontros que ocorrem no meio virtual, no qual

estamos reféns da internet que trava e/ou fica lenta, da câmera que insiste em não querer ligar, do microfone que se torna inaudível em determinados momentos etc. Dessa forma, o prolongamento das aulas para além das duas horas previamente combinadas deu-se de comum acordo entre professor e alunos, sem reclamações e/ou impasses. A aula inicial do grupo ocorreu no dia 16 de julho, contabilizando 16 aulas até o encerramento, que se deu em 29 de outubro. Na primeira aula, estabeleci com os integrantes um contrato pedagógico, importante para o funcionamento de cada aula e para o desenvolvimento do processo criativo. Como toda relação social, a relação pedagógica também necessita do firmamento de um acordo. É de suma importância que se estabeleça um contrato em sala de aula. O professor e pesquisador Julio Groppa Aquino ressalta a importância de se conhecer o conjunto de regras existente em uma relação pedagógica:

Como em todas as outras relações sociais/institucionais (médico-paciente, patrão-empregado, marido-mulher etc), na relação pedagógica existe um contrato implícito - um conjunto de regras funcionais - que precisa ser conhecido e respeitado para que a ação possa se concretizar a contento. (AQUINO, 1998, p. 193)

Portanto, é importante que se estabeleça um contrato; que se tenha clareza, por exemplo, de o que se espera do grupo e de o que o professor propõe. A falta de acordos claros pode levar à indisciplina, às frequentes conversas e às interrupções do trabalho desenvolvido em sala de aula. Pode levar, inclusive, a uma negação do trabalho proposto. Ryngaert, ao discorrer sobre aspectos que considera obstáculos ao jogo, afirma que a negação do jogo surge de uma falta de engajamento, que é indispesável.

[...] o engajamento no jogo é indispesável. Essa capacidade de engajamento cresce quando as razões da concentração são compreendidas e quando instruções de jogo diversificadas podem ser mobilizadas para que se passe rapidamente do não-jogo ao jogo. (RYNGAERT, 2009, p. 50)

Dessa forma, para que o caráter de jogo e de investigação permanecesse vivo ao longo das aulas do Grupo de Experimentação, estabeleci um simples contrato pedagógico, o qual possuía três cláusulas: estar presente nas aulas/encontros virtuais (participar das atividades e não faltar); estar preparado para as aulas (trazer materiais e/ou atividades que fossem eventualmente solicitados); e estar aberto ao jogo (confiança, abertura e prazer). Considero que o estabelecimento desse acordo logo na primeira aula possibilitou que todos, professor e alunos, pudessem pisar em um mesmo solo, sendo esse constantemente assegurado pelos combinados feitos a partir do contrato pedagógico. O grupo, de modo geral, não teve problemas com faltas. As poucas ausências aconteceram em momentos pontuais e

devidamente justificados. Todos os alunos estiveram engajados com a realização de atividades e/ou tarefas solicitadas durante as aulas. Os jogos e as experimentações cênicas deram-se em um ambiente fértil e prazeroso, sustentando o aspecto lúdico do jogo teatral sem o esquecimento da observância às regras estabelecidas.

Dos 11 alunos presentes na formação inicial do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, apenas João Vitor Brandão não ficou conosco até o encerramento. Devido a problemas pessoais e a conflitos de agenda, o jovem saiu do grupo a partir da oitava aula. Tamanha coesão de um grupo de alunos em um processo criativo cênico é bastante motivadora e surpreendente. Com apenas uma desistência, o grupo permaneceu coeso, implicado e envolvido com a experimentação. Muitas vezes isso não acontece. Resgatando na memória minhas diferentes experiências como aluno em oficinas teatrais, não consigo me lembrar de nenhuma ocasião em que todos os alunos que estavam presentes na primeira aula continuaram presentes até o final do processo. Quase sempre há desistências no meio do percurso. Fiquei bastante satisfeito com o processo de criação do Grupo de Experimentação, desenrolado entre os meses de julho e outubro de 2020. Sou levado a crer que boa parte da coesão grupal justifica-se pela clareza das regras do jogo e do funcionamento das aulas. Reitero, mais uma vez, Aquino (1998, p. 193): na relação professor-aluno há um conjunto de regras “que precisa ser conhecido e respeitado para que a ação possa se concretizar a contento”.

Outro aspecto que também merece ser citado sobre as características do Grupo de Experimentação é a dispersão geográfica de seus integrantes. Localizados durante a quarentena em diferentes cidades de três estados do Brasil – Minas Gerais, São Paulo e Sergipe –, o encontro entre as pessoas foi possibilitado pelo meio virtual, através da mediação de telas. Dentre as possibilidades oferecidas pelas aulas virtuais, a possibilidade de encontro e troca entre pessoas separadas por milhares e milhares de quilômetros é um dos maiores destaques positivos. Amanda Aguiar Ayres (2013) aponta para as possibilidades de atuação no ciberespaço:

Entendemos que a cibercultura se apresenta como a possibilidade de pensar novas maneiras de produzir, receber e interagir, viabilizar a ampliação das nossas atuações para além do espaço geográfico que ocupamos. Podemos hoje estar em mais de um lugar ao mesmo tempo (ubiquidade) e estabelecer novas relações que antes não se faziam possíveis. (AYRES, 2013, p. 52).

O intuito desta pesquisa, entretanto, não é a defesa das diferentes modalidades de EAD (educação à distância), visto que, há anos, forças políticas vêm se esforçando para desmontar a educação brasileira, sendo a substituição das atividades presenciais pelas atividades virtuais um dos maiores sintomas desse processo. A investigação no terreno virtual, no caso desta pesquisa, deu-se por necessidades impostas pelo novo momento enfrentado por diversos países no mundo em decorrência da pandemia do novo coronavírus. Como professor, defendo o ensino presencial, principalmente em minha área de atuação, por inúmeras razões, sobre as quais não vou me alongar aqui. O teatro, segundo o teórico argentino Jorge Dubatti (2016), é um acontecimento convivial, isto é, o convívio entre indivíduos presentes fisicamente é imprescindível.

No teatro, vive-se com os outros: estabelecem-se vínculos compartilhados e vínculos vicários que multiplicam a afetação grupal. [...] O convívio multiplica a atividade de dar e receber a partir do encontro, do diálogo e do mútuo estímulo e condicionamento, por isso está ligado ao acontecimento da companhia (do latim *cum panis*, companheiro, que compartilha o pão). (DUBATTI, 2016, p. 32)

Portanto, longe de defender o acontecimento cênico realizado apenas pela mediação das telas, sem nenhum acontecimento convivial presente fisicamente em um determinado tempo-espelho, o trabalho desenvolvido dentro do Grupo de Experimentação Cênica Virtual localiza-se no rol de experimentações desenvolvidas durante a quarentena cujo objetivo era tentar se apropriar das ferramentas oferecidas pelo ciberespaço durante a impossibilidade de encontro físico presencial. Como bem pontua Ayres (2013), ao evocar o pensamento do filósofo – e pesquisador das tecnologias da inteligência – Pierre Lévy, o ato tomado foi o de assumir responsabilidade pela construção dos valores estéticos ao povoarmos o ciberespaço:

É nessa perspectiva que Lévy (1998) nos provoca no sentido de nos responsabilizarmos ativamente pela construção dos valores estéticos que povoam e alimentam o ciberespaço e consequentemente a sociedade. As ferramentas estão disponíveis, cabe às pessoas aproveitarem o momento histórico para amadurecer esse processo e se apropriar dele. (AYRES, 2013, p. 50)

Ao aliar a proposta de apropriação das ferramentas do ciberespaço à ideia de uma educação do olhar, emergiu a noção de enquadramento como um dos norteadores do trabalho desenvolvido no Grupo de Experimentação Cênica Virtual. A partir deste momento, julgo ser importante, para estimular aqueles que se aventurarem a ler este texto, que eu descreva alguns procedimentos utilizados nas aulas, além de evocar falas dos alunos, participantes do processo criativo.

1.2 Jogo entre telas: o enquadramento e o novo olhar para os espaços

Na primeira aula do Grupo de Experimentação, após o momento inicial de apresentação – do professor, dos alunos, e do funcionamento das aulas – e de estabelecimento do contrato pedagógico, realizei com os estudantes um jogo que mesclava aspectos de brincadeira tradicional e de jogo teatral. Os jogos teatrais estiveram presentes nas aulas de maneira notável e consistente. Julgo necessário pontuar que a lida com diferentes materiais presentes nos trabalhos de Viola Spolin e Jean-Pierre Ryngaert foi importante para a pesquisa, visto o dedicado trabalho desenvolvido por ambos em suas práticas e teorias, tendo a valorização do jogo como método de trabalho. Embora apresentem distinções, sobretudo por possuírem diferenças metodológicas e terminologias distintas – Spolin valendo-se da terminologia *jogo teatral* e Ryngaert da terminologia *jogo dramático* –, os trabalhos de ambos aproximam-se por conterem, em seus núcleos pedagógicos, objetivos artísticos e estéticos direcionados ao ensino da linguagem teatral. O terreno em que se situam o jogo teatral e o jogo dramático é contextualizado de forma bastante profícua por Maria Lúcia Pupo (2015a, p. 25):

Ambos, jogo teatral e jogo dramático, fundamentam-se na ideia de que a depuração estética da comunicação teatral é indissociável do crescimento pessoal do jogador. Ambos têm na plateia – interna ao grupo de jogadores – um elemento essencial para a avaliação dos avanços conquistados pelos participantes. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar e apresentam propostas de caráter estrutural, derivadas da linguagem do teatro, que permitem a formulação, pelo próprio grupo, das situações, temas, desejos, que quer trazer à tona. Quando se lança em um jogo teatral ou dramático, o jogador é convidado a formular e a responder a atos cênicos mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis. Essa construção ocorre através de relações que o jogador produz aqui e agora com seus parceiros e com o ambiente, relações essas que implicam intencionalidade, mas incluem também, necessariamente, fatores aleatórios.

Pisando nesse terreno, tentei mesclar, na primeira aula, aspectos da brincadeira tradicional *dança das cadeiras* com um jogo teatral que envolve a *construção de uma narrativa ficcional* por todos os jogadores em parceria. Em meu diário de bordo, no qual fiz registro dos planejamentos de aula e anotações sobre aspectos observados durante o processo, escrevi como descrição para o referido jogo:

O professor colocará uma música para tocar, e todos devem dançar. Quando a música parar, os jogadores devem se sentar com os pés para o alto. A última pessoa a sentar deve iniciar a contação de uma história fictícia. Nas próximas rodadas, cada jogador que ficar por último deve continuar a história do ponto em que o jogador anterior parou sem repetir o que já foi dito.

Tal jogo foi importante para levar os alunos-jogadores a desenvolverem suas *capacidades de jogo* (RYNGAERT, 2009). A dança das cadeiras desperta o ambiente lúdico e prazeroso. Os alunos abrem-se ao jogo e a criação começa a surgir. A ideia da construção de uma narrativa ficcional coletiva no referido jogo é também uma forma de inserção inicial no universo do texto narrativo, que estaria bastante presente no processo criativo do Grupo de Experimentação. Dedicar-me-ei a refletir sobre as questões do texto não teatral, especialmente o texto narrativo, no próximo capítulo. Conversando sobre o jogo que envolvia uma dança das cadeiras adaptada – através da mediação das telas e dos diferentes espaços em que os alunos estavam localizados –, os estudantes ressaltaram os aspectos do prazer e da diversão. Muitos alegaram sentir a falta da instauração de ambientes prazerosos e lúdicos durante o período de isolamento social. A proposição de jogos teatrais adaptados para o meio virtual, através da mediação de telas, não apenas é uma forma de apropriação dos recursos e ferramentas tecnológicas do ciberespaço, mas também de provocar os diferentes corpos, situados em diferentes localidades do país, a saírem de um estado de apatia, cansaço e desânimo. É propiciar que outras lógicas emergam do e no corpo.

Com o estado de jogo estabelecido, passamos para o momento de criação de cenas individuais. Um procedimento criativo utilizado por mim durante a primeira aula – e posteriormente retomado diversas vezes ao longo do processo – foi o da eleição de três aspectos fundamentais para a realização da cena: ESPAÇO, ENQUADRAMENTO e AÇÃO. A partir do tema “Brasil 2020”, cada jogador, individualmente, deveria escolher um espaço de sua casa, um enquadramento de câmera para mostrar esse espaço aos espectadores e uma ação que deveria se repetir dentro do enquadramento do espaço escolhido. O foco dos alunos estava na escolha cuidadosa e atenta do espaço, bem como do enquadramento a ser realizado. O que estaria visível ao público? Quais significados seriam criados a partir dos espaços e enquadramentos escolhidos? A ação que deveria ser repetida tinha como foco o estabelecimento de relação com o espaço – seja de complementaridade, oposição, estranhamento ou outras possibilidades –, além de estar relacionada ao tema provocador (Brasil 2020). Cada cena deveria ter em torno de um minuto de duração. Tal dispositivo de criação cênica mediada por telas e câmeras mostrou-se bastante instigante e provocativo aos alunos. Antes de discorrer sobre o momento de avaliação das cenas, gostaria de abordar dois aspectos importantes para o funcionamento da criação cênica propiciada por tal procedimento

de trabalho, bem como para a concretização de outras experiências criativas – sempre em estado de jogo – nas outras aulas.

O primeiro aspecto é foco. “Todos se encontram pelo foco”, indicou Viola Spolin (2014, p. 29). Segundo a autora, “a mente ocupada em um ponto focal permite movimento estabilizado, o jogador é liberto para a resposta plena, sem censura, orgânica, diante dos muitos estímulos e fenômenos em constante mutação que entram ou emergem durante o jogo.” (SPOLIN, 2014, p. 28). A eleição dos três princípios – espaço, enquadramento e ação – como foco do jogo cênico possibilitou que os alunos se lançassem à investigação criativa de forma concentrada. A clareza do foco de cada atividade realizada em aula auxilia no estabelecimento de um ambiente fértil e engajado de criação. Além disso, tira a ideia de talento do primeiro plano, levando o aluno a trabalhar com a solução de problemas (SPOLIN, 2006).

O segundo aspecto é a clareza das instruções dadas pelo professor. Creio ser fundamental abordar a questão da instrução nas práticas de jogos. Pode-se dizer que uma instrução é um disparador que define um conjunto de regras. Tanto Spolin como Ryngaert dedicaram parte de seus trabalhos e reflexões para a discussão da importância e da qualidade da instrução. Mas o que é uma boa instrução? Pupo afirma que uma instrução tende a ser mais produtiva, mais fértil, quanto mais clara for a restrição do campo dos possíveis; assim, mais vertical pode ser a exploração da linguagem teatral.⁵ É somente através de uma instrução clara e objetiva que se pode aprofundar a investigação, verticalizando-a. Dar muitos exemplos durante a proposição de um jogo teatral é uma forma de capar a autonomia de quem joga, de privar a liberdade de criar daquele que joga, dando um caminho, um parâmetro a ser seguido. Uma boa instrução tem sempre uma zona de enigma, uma zona de interrogação. Algo deve ficar no ar, estimulando, assim, a imaginação e a criação dos alunos-jogadores. É importante que se tenha clareza ao expor o problema a ser trabalhado no jogo, sem que, para isso, se recorra às exemplificações. Para que se evite a exemplificação, é de suma importância que se formule uma instrução que seja clara quanto à restrição do campo dos possíveis. Quanto mais precisa a instrução do professor for, maior será a chance de verticalizar a investigação. A liberdade não é produtiva. Quanto tudo é possível, não se sabe para onde ir. A restrição

⁵ Informação fornecida pela Professora Doutora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, na Escola de Comunicações e Artes, em 2019, durante a disciplina Processos Criativos e Pedagógicos III.

permite aprofundar. É preciso uma restrição, um conjunto de regras balizadoras, para poder avançar.

Vicente Concilio (2010), ao refletir sobre o papel do professor enquanto parceiro de criação dentro do sistema de jogos teatrais proposto por Viola Spolin, afirma, especificamente, sobre a instrução:

A clareza das instruções e o tipo de desafio que ela mobiliza age no campo da criação e também da formação dos jogadores atuantes. Ao mesmo tempo, formulá-las exige consciência e capacidade de reflexão por parte do coordenador dos jogos. Assim, a instrução evidencia uma concepção de trabalho artístico e pedagógico que merece reflexão no âmbito da formação do professor de teatro. (CONCILIO, 2010)

É de suma importância que o professor reflita sobre o seu trabalho e sobre a formulação das instruções dos jogos que propõe aos seus alunos. O trabalho desenvolvido em sala de aula não é um trabalho apenas do professor, tampouco apenas dos alunos. É um momento de parceria, de criação compartilhada – sem nos esquecermos de que professor e aluno têm funções diferentes e de que há uma responsabilidade do professor em relação ao seu aluno. A discussão em torno do papel do professor será mais bem desenvolvida no quarto capítulo desta monografia. A instrução, nesse momento de parceria entre professor e aluno, surge como um guia, um norte, uma baliza para essa criação. No longo trabalho desenvolvido por Spolin, encontramos diversas passagens em que a autora se dedica a discorrer e a problematizar sobre a questão da instrução, como na seguinte passagem:

A instrução dá a auto-identidade e age como um guia enquanto se está trabalhando com um problema dentro de um grupo. Como num jogo de bola, ela é aceita pelo aluno-ator, uma vez compreendida. Ela é usada enquanto os jogadores estão trabalhando no palco. É o método usado para que o aluno-ator mantenha seu ponto de concentração sempre que ele parece estar se desviando. Isto dá ao aluno ator auto-identidade dentro da atividade e o força a trabalhar com o momento novo da experiência e, além disso, dá ao professor-diretor seu lugar no grupo e o torna parte integrante do mesmo. (SPOLIN, 2006, p. 64)

A clareza do foco e da instrução auxilia, inclusive, na realização posterior da avaliação do jogo. Spolin (2014, p. 33) pontua:

A avaliação verdadeira, que está baseada no problema (FOCO) a ser solucionado elimina [...] julgamento de valores [...]. Esta interação e discussão objetiva entre jogadores e grupos de jogadores desenvolvem confiança mútua. Forma-se um grupo de parceiros e todos estão livres para assumir responsabilidade pela sua parte do todo, jogando.

Retornando ao procedimento criativo *espaço, enquadramento e ação*, gostaria de deter-me sobre a avaliação das criações, realizada logo após a apresentação das cenas.

Surpreendi-me com a variedade de proposições cênicas trazidas pelos alunos a partir de uma proposta bastante simples e concisa. O jogo com o enquadramento motivou os alunos a investigarem diferentes formas de posicionamento das câmeras. Em muitas cenas, o que mais pululava não era a questão temática (Brasil 2020), mas sim o aspecto técnico da junção entre espaço e enquadramento. É incrível a potência existente em reinventar espaços a partir da ação cênica. Durante a avaliação, a aluna Rafaela Yamamoto disse algo que me pegou de supetão, tamanha a força da dimensão política presente em seu discurso: “Nunca pensei que ia conseguir fazer algo criativo dentro da minha casa”. O processo estético-artístico desenvolvido dentro da aula de Artes Cênicas possibilitou que a aluna passasse a olhar para sua casa – seu espaço mais próximo, íntimo e particular – de outra forma. Retomo a formulação de Soler (2013, p. 91), quando discorre sobre o novo olhar lançado para a realidade pelos estudantes a partir da vivência de um processo criativo teatral. É a potência de olhar o mundo que nos cerca de outra forma, não usual, não cotidiana. É sair da zona de conforto, em busca de lógicas e relações outras com a vida e com o estabelecido. O processo criativo dentro do Grupo de Experimentação Cênica Virtual possibilitou que seus integrantes se apoderassem de suas casas enquanto espaços criativos, enquanto espaços que possuem potência artística em si, podendo ser constantemente ressignificados.

A fala da aluna reforça a necessidade de que o professor de teatro engaje-se na educação do olhar de seus estudantes. Outra integrante do grupo, em seu registro da primeira aula, pontuou o quanto a percepção dos espaços ao seu redor é algo que passa despercebido: “Nessa atividade, vejo diversas escolhas interessantes e que suscitam em mim a percepção para espaços que existem ao meu redor e que passam despercebidos. Um buraco de sofá, um enquadramento de um espelho, a bagunça significante de um quarto. Observar é essencial.”⁶. Temos, nessa passagem escrita pela aluna, a questão da observação que se sobressai. Julgo de fundamental importância para o processo de educação do olhar a atitude de propor aos alunos o uso consciente (e não aleatório) dos enquadramentos de câmera na delimitação do espaço a ser apresentado ao espectador. O trabalho com o enquadramento educa não só quem o escolhe, mas também aqueles que veem a cena. O aluno Igor Mandatti, ao comentar a cena da aluna Rafaela Yamamoto – que entrou debaixo do sofá de sua casa –, destacou como o uso do sofá foi, para ele, uma descoberta. “Nunca que eu ia pensar nisso. Descobri a partir do outro,

⁶ Trecho do registro da aula 01 do Grupo de Experimentação Virtual (ocorrida em 16/07/2020) escrito pela aluna Louise Loeser.

“passei a perceber melhor.”. Aprendemos não só fazendo, mas vendo. A posição do espectador foi um aspecto bastante valorizado durante as aulas do Grupo de Experimentação Cênica Virtual. Pensando em uma pedagogia do espectador, é quase impossível não recorrer ao profundo e instigante trabalho do professor e pesquisador Flávio Desgranges:

O olhar do observador sobre o espetáculo sustenta o próprio jogo do teatro. A necessidade de companheiros de jogo, de criação, anima o movimento de formação de público. Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às propostas cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos. (DESGRANGES, 2015, p. 27)

Tendo o espectador como figura indispensável para o acontecimento teatral, o professor deve instigar os alunos a pensar constantemente nas relações cena-público, mostrando que a construção cênica não se completa sem a presença do outro, daquele que vê. O processo de apreensão da linguagem teatral em sala de aula se dá, assim, não só pelo exercício constante do fazer cênico, mas pela conclusão de que é imprescindível a concretização de um trabalho profundo e implicado sobre o olhar daquele que vê, isto é, do espectador.

A conquista da linguagem teatral pelo espectador implica o desenvolvimento de um senso estético e um olhar crítico – olhar armado, exigente, atento à qualidade do espetáculo, que reflete sobre os fatos apresentados e não se contenta em ser apenas o receptáculo de um discurso monológico, que impõe um silêncio passivo. A aquisição da linguagem teatral capacita o espectador a interpretar a obra, desempenhando uma efetiva participação no fato artístico e assumindo a autoria da narrativa apresentada, mantendo viva sua possibilidade de construção e reconstrução da história. (DESGRANGES, 2015, p. 172)

É a conquista do *olhar armado*, como bem indica Desgranges, um dos objetivos desse processo de educação do olhar que defendo neste capítulo. O treino do olhar é importante não só para os alunos, mas também para o professor. Louise Loeser, em seu registro da primeira aula do Grupo de Experimentação, referiu-se aos comentários emitidos por mim ao dar retornos às cenas apresentadas: “Nos comentários posteriores, atento especialmente para a importância de o coordenador/professor ter um olhar treinado, aguçado, para perceber detalhes e minúcias, ler signos ou provocar leituras a partir deles.”. A busca de um olhar treinado, vivo, armado e pronto para reconhecer a teatralidade que emerge nos espaços é um objetivo a ser perseguido por professores e alunos, por atores e espectadores. Essa noção da relação entre a teatralidade e o olhar é muito bem postulada por Josette Fèral (2015, p. 86):

[...] a teatralidade não parece relacionar-se à natureza do objeto que investe – o ator, o espaço, o objeto, o evento; também não se restringe ao simulacro, à ilusão, às aparências, à ficção, já que pudemos apreendê-la em situações cotidianas. Mais que uma propriedade, cujas características seria possível analisar, é um processo, uma produção relacionada sobretudo ao olhar que postula e cria outro espaço, tornado espaço do outro – espaço virtual, é claro – e dá lugar à alteridade dos sujeitos e à emergência da ficção. Esse espaço resulta de um ato consciente tanto do próprio performer (no sentido amplo do termo: ator, encenador, cenógrafo, iluminador, e também arquiteto) [...], quanto do espectador, cujo olhar cria uma clivagem espacial de onde surge a ilusão; olhar dirigido, sem distinção, a eventos, comportamentos, corpos, objetos, espaço cotidiano e também ficcional [...]. A condição da teatralidade seria, portanto, a identificação (quando é produzida pelo outro) ou a criação (quando o sujeito a projeta sobre as coisas) de um outro espaço, espaço diferente do cotidiano, criado pelo olhar do espectador que se mantém fora dele. Essa clivagem no espaço é o espaço do outro, que instaura um fora e um dentro da teatralidade. É Um espaço fundador da alteridade da teatralidade.

As diversas imagens criadas em aula revelam a potência trazida pelo trabalho com espaços não convencionais, os quais oferecem possibilidades que um palco à italiana não poderia proporcionar, por exemplo. Poder enxergar a teatralidade surgida em espaços não tidos previamente como teatrais é muito interessante, o que suscita novas conversas e reflexões, ampliando o campo de possibilidades para a criação e a recriação. Ver a teatralidade emergir através do olhar – seja pela intervenção do jogador sobre um espaço cotidiano, ressignificando-o, seja através do enquadramento realizado pelo olhar do público, que vê – é um aspecto interessante a ser trabalhado no ensino das artes cênicas na escola.

Assim, a teatralidade consiste tanto em situar a coisa ou o outro nesse outro espaço, em que ela pode aparecer graças ao efeito de enquadramento através do qual inscrevo o que olho [...], quanto em transformar um evento em signo (quando um simples fato cotidiano transforma-se em espetáculo [...]). Portanto, nessa etapa de nossa reflexão, a teatralidade não aparece como uma propriedade, mas como um processo que indica “sujeitos em processo”: aquele que é olhado–aquele que olha. É um fazer, um vir a ser que constrói um objeto antes de investi-lo. Essa construção é resultado de uma dupla polaridade, que pode partir tanto da cena e do ator quanto do espectador. (FÉRAL, 2015, p. 87)

Féral destaca a dupla polaridade da construção da teatralidade, que pode partir tanto da cena quanto do espectador. Essa valorização do olhar do espectador vai ao encontro das formulações de Desgranges, às quais recorri anteriormente neste capítulo. Acredito ser muito fértil a ideia gestada por Féral do enquadramento do olhar, tão cara a esta pesquisa e ao processo criativo do Grupo de Experimentação Cênica Virtual. O trabalho prático com enquadramentos foi munido por uma exposição teórica que fiz ao final da primeira aula, apresentando a ideia de enquadramento dentro da teoria cinematográfica. Os conceitos teóricos, além de se tornarem vocabulário comum conhecido por todos os integrantes do grupo, foram uma forma de ampliar o repertório dos estudantes. Buscando uma tessitura

prático-teórica, com um único golpe consegui atingir um duplo aspecto: a educação do olhar e a ampliação das referências conhecidas pelos estudantes. Debruçar-me-ei sobre o segundo aspecto no próximo capítulo.

No início da segunda aula do Grupo de Experimentação, ao conversarmos sobre os registros de aula e retomarmos a discussão da aula anterior, o aluno Igor Mandatti destacou como, naquela semana, seu olhar para a própria casa havia se modificado. “Fico rastreando a casa o tempo todo. ‘O que posso fazer?’”. A discussão sobre os enquadramentos despertou um olhar que eu não tinha para o dia a dia.”. Outros alunos comentaram que, ao assistirem a filmes e séries ao longo da semana, lembraram-se da aula teórica sobre enquadramentos e ficaram tentando identificar as escolhas realizadas nas produções audiovisuais. Temos aqui mais traços que dão pistas sobre como um processo de educação do olhar, se for levado a cabo de maneira implicada pelo professor em relação a seus alunos, pode espalhar-se para diversos âmbitos para além da sala de aula.

Gostaria, ainda, de discorrer sobre a especificidade em relação ao espaço cênico dimensionado pela tela. Amanda Ayres (2013, p. 89) discorre sobre a delimitação do espaço pelo enquadramento da tela: “o espaço em que se realiza a cena é delimitado pelo quadrado da tela que será visualizado pelos espectadores, nesse caso os internautas.”. O campo espacial dimensionado pela *webcam* – ou pelas câmeras de celulares e afins – coloca em cena o que se apresenta no campo de visão da câmera, enquanto o que não é capturado por ela fica fora de cena. Reforço, mais uma vez, a importância de que o processo de escolha dos enquadramentos não seja aleatório. É preciso que o aluno-jogador tenha consciência das escolhas que faz, pois cada escolha cria diferentes signos, produzindo os mais diversos sentidos. Maria Lúcia Pupo (2015a, p. 27) indica as diferentes materialidades pelas quais se manifestam os signos teatrais:

[...] o acontecimento teatral nos oferece signos manifestados mediante diferentes materialidades, configurando aspectos tão diversificados quanto a iluminação, o cenário, o movimento do corpo do ator, o que ele diz, os sons que se fazem presentes e assim por diante.

Almejando provocar os alunos a se deterem na construção consciente de signos, fiz, ao final da segunda aula do Grupo de Experimentação, uma exposição teórica sobre o processo de significação e a construção do sentido. Recorri aos conceitos da semiótica e da semiologia teatral. Mais uma vez, a teoria trouxe um vocabulário comum para todos os integrantes do grupo, além de munir os estudantes de armas poderosas para os atos de fazer e ler as cenas.

Pupo discorre sobre a articulação entre diferentes sistemas de signos e os componentes de um signo teatral:

[...] a cena é constituída por uma complexa articulação entre diferentes sistemas de signos que não têm sentido absoluto em si mesmos, mas só adquirem significado uns em relação aos outros. Assim, sabemos hoje que um signo teatral, presença representa algo, comporta um significante – seus elementos materiais –, um significado – seu conceito – e um referente, objeto ao qual remete na realidade. [...] o signo teatral, ao mesmo tempo que remete a algo no mundo, é também elemento de uma prática significante objetivada na performance do jogador. Essa peculiaridade permite que se possa equacionar uma prática pedagógica que permita ao jogador elaborar teatralmente uma relação com o mundo. (PUPO, 2015a, p. 25-26)

Para permitir que os alunos elaborassem teatralmente uma relação com o mundo, optei, através de minha atitude como docente, por focalizar cuidadosamente a construção dos signos, bem como a decodificação dos mesmos em sala de aula. Buscando, cada vez mais, abandonar o caráter de aleatoriedade na escolha dos elementos a serem postos em cena e enquadrados pelas câmeras, discutimos em diferentes oportunidades sobre as possíveis relações entre significantes e significados, bem como sobre os múltiplos sentidos que eram construídos cenicamente através das associações engendradas pelos alunos.

Assim, a descoberta do funcionamento dos códigos que configuram a significação em cena dá-se não somente através da *construção*, mas também da *decodificação* dos signos. A dinâmica entre essas duas dimensões poderá contribuir, e muito, para trazer para o primeiro plano os modos através dos quais se dá a significação no teatro. (PUPO, 2015a, p. 35)

Mais uma vez, enfatiza-se não apenas o ato de fazer, mas também os de ver, ler e decodificar. Reitero a defesa de coexistência, dentro de um processo artístico-pedagógico em artes cênicas, dos papéis de ator e espectador, revezados constantemente pelos estudantes. Fazer e fruir estão imbricados no processo de aprendizagem da linguagem teatral. Para uma educação do olhar, não basta apenas satisfazer a esfera da construção, sendo necessário deter-se na esfera de decodificação. Da mesma forma, não basta apenas decodificar, é preciso construir. É assim que problematizo a seguinte formulação: “A atividade teatral supõe um emissor que fabrica uma mensagem e um receptor que a decifra.” (RYNGAERT, 1981, p. 60). Creio que o ato do espectador não é a decifração exata da mensagem fabricada pelos fazedores da cena, mas a criação, por aquele que vê, de seu próprio poema a partir de outro poema, como formula belamente Jacques Rancière (2012, p. 17):

O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras

cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto.

O aluno-jogador-espectador do Grupo de Experimentação pôde ir lapidando seus diferentes poemas vendo, fazendo, discutindo, refazendo, deglutindo, engolindo, regurgitando, vociferando, sussurrando, cortando, colando, transformando... Tudo dentro de um intenso jogo entre telas, tendo o enquadramento como um parceiro de jogo e o gesto de lançar novos olhares para os espaços cotidianos como conquista artístico-pedagógica. O uso de câmeras e telas dentro do processo criativo suscitou questionamentos sobre a natureza das experimentações. É teatro ou não? O aluno Igor Mandatti escreveu, em seu registro da primeira aula, questões que surgiram em seu pensamento: “Coisas novas surgiram, enquadramentos, ações, lugares. Seria um teatro filmado? Ou um cinema ao vivo? No fim das contas, é a limonada que podemos fazer com os limões dessa estação. E aos poucos vamos mexendo na receita para que ela fique melhor sempre.”. Desde a primeira aula, procurei manter com os alunos uma postura de abandono de certo purismo de linguagem. Ficar tentando traçar fronteiras exatas, bem delimitadas, entre o que é teatro e o que é cinema, entre o que é teatro e o que é videoperformance, por exemplo, não parece ser muito condizente com o estado da cena contemporânea. Como aponta a professora e pesquisadora Sílvia Fernandes (2011), a cena teatral contemporânea é marcada pelo hibridismo e pelo estilhaçamento, bem como pelo embaralhamento dos modos espetaculares.

O teatro contemporâneo partilha com a dança, as artes plásticas e o cinema uma crise de identidade e uma indefinição de estatuto epistemológico. Nesse sentido, pode-se falar de experiências cênicas com demarcações fluidas de território, em que o embaralhamento dos modos espetaculares e a perda de fronteiras entre os diferentes domínios artísticos são uma constante. (FERNANDES, 2011, p. 11)

Além de não ser muito condizente com o estado da cena contemporânea, a tentativa de ficar traçando fronteiras não nos ajudaria no processo criativo. Associo-me ao pensamento evocado por Amanda Ayres, de que estamos lidando com uma nova linguagem em construção, “que estabelece diálogos com áreas diferentes. Esse processo de imbricamento não rejeita a existência de elementos teatrais na obra, assim como também não nega a contribuição das outras linguagens.” (AYRES, 2013, p. 146). Tal concepção é bastante libertadora, pois possibilita que aproveitemos as potencialidades apresentadas pelos diferentes recursos ao serem colocados em diálogo. Ademais, o purismo de linguagem soa um tanto

descabido se refletirmos sobre como, na história do teatro, as tecnologias provocaram os artistas, em diferentes épocas, a descobrir e inventar novas possibilidades:

O elemento que nos interessa ressaltar é que o prazer pela busca de novas possibilidades, bem como a descoberta de novas relações propostas pelas tecnologias nunca deixaram de se fazer presentes no teatro. Ao contrário, elas sempre demarcaram posição, muitas vezes, propondo a relativização de conceitos anteriores e incorporando novas formas estéticas e de composição teatral. (AYRES, 2013, p. 58)

Outro conceito um tanto polêmico nas discussões contemporâneas sobre as novas modalidades cênicas que se valem dos mais recentes recursos tecnológicos é o da *presença*. Há presença ou não no jogo teatral mediado por telas? Recorro, para fomentar a discussão, ao conceito de *telepresença*: “A telepresença ‘significa estar aqui e estar em algum outro lugar ao mesmo tempo’⁷. Acrescentamos à fala da autora: ‘estar aqui e estar em alguns outros lugares ao mesmo tempo’.” (AYRES, 2013, p. 60). É bonita a ideia formulada, em outro momento, por Ayres (2013, p. 106): “o entendimento da telepresença como possibilidade de encontro entre os sujeitos, corpos poéticos, que podem se relacionar independentemente da distância geográfica em que se encontram.”. Evoco, também, o conceito de presença do ator, pesquisador e professor Renato Ferracini, que, a meu ver, liga-se ao que defende Josette Féral com seu conceito de teatralidade. Para Ferracini, a presença é a capacidade que o ator tem de se colocar em relação de jogo com o espectador.

O que eu chamo presença é a relação de potência do jogo, de quando você consegue fazer com que o público se relacione em uma relação de jogo teatral, jogo cênico. Se a capacidade de presença é justamente a relação de jogo, então a presença está deslocada do feitor da presença: não sou eu que me coloco enquanto presença – eu tenho toda uma técnica para fazer isso, mas não garante nada. O que garante é justamente aquele momento, ou aquele lugar e momento, a cada noite, a cada apresentação, que eu tenho que me diluir e criar e recriar de novo esse espaço de jogo com o público. Se pensarmos em deslocar a presença para a capacidade de relação e de cocriação, os pontos que vão gerar essa relação independem do carnal. Não é o ator que ‘impõe’ a presença; se você cria essa relação de jogo, pode ter um ator e um vídeo, o ator e o espectador – e esses três têm que entrar numa relação de mistura. (FERRACINI *apud* AYRES, 2013, p. 64)

Ao invés de defender que não há presença nessas experimentações cênicas mediadas por câmeras e telas, julgo ser interessante pontuar a existência de diferentes qualidades de presença. Seja presença física (no acontecimento convivial, para retomar o conceito de Dubatti), seja telepresença, algo acontece entre os envolvidos na lida com a linguagem cênica. Algo muda, algo se transforma. Na experiência prática que analiso nesta monografia, pessoas

⁷ Amanda Aguiar Ayres refere-se a uma passagem presente em SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003. p. 196.

separadas por milhares de quilômetros – passando a quarentena em diferentes estados do país – conseguiram se encontrar, mesmo que virtualmente, por 16 aulas dentro de um Grupo de Experimentação Cênica Virtual. Algo aconteceu ali, não se pode negar.

1.3 Os registros de aula: olhares para o processo vivo

Gostaria, ainda, de refletir neste capítulo sobre o processo de educação do olhar em relação à composição de registros de aula pelos alunos. Dentro do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, a cada aula um estudante ficava responsável por compor o registro do encontro. Tal registro era sempre apresentado no início da aula seguinte, provocando a discussão entre todos os alunos sobre a materialidade do registro e sua composição, bem como sobre a própria aula registrada. O uso de registros de aula dentro de um processo artístico e pedagógico é algo que me move bastante enquanto pesquisador. Há muitos aspectos no trabalho com esse tipo de instrumento pedagógico que me fazem crer em sua potencialidade artística, reflexiva, criativa e crítica. Quando fui aluno do Núcleo de Artes Cênicas do SESI em Ribeirão Preto, a professora Priscilla Altran sempre pedia aos alunos que compusessem registros de aula, apresentados e debatidos coletivamente durante os encontros. Como aluno da Universidade de São Paulo, tive a oportunidade de trabalhar com protocolos nas aulas dos professores Marcelo Soler e Maria Lúcia Pupo, dentro do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes.

Primeiramente, antes de definir com mais precisão o que seria um registro de aula, julgo ser pertinente discorrer sobre as diferentes nomeações que dei ao instrumento pedagógico no parágrafo anterior: registro de aula e protocolo. A terminologia *protocolo* pode ser localizada na pesquisa de Ingrid Dormien Koudela com o jogo teatral e a peça didática de Bertolt Brecht (KOUDELA, 1996). Segundo a autora, o protocolo é um instrumento de investigação coletiva.

O protocolo revelou-se como um instrumento de avaliação radicalmente democrático. Na documentação do trabalho, é possível identificar que o protocolo instrui os momentos do processo e muitas vezes propulsiona a investigação coletiva. A síntese da aprendizagem, concretizada através do protocolo, tem também a importante função de aquecer o grupo, promover o encontro e auxiliar na delimitação do foco da investigação. (KOUDELA, 1996, p 57).

Como um elemento de relevante importância para instigar e provocar a investigação dentro do processo criativo e pedagógico, o protocolo é um potente instrumento a ser utilizado

pelo professor durante as aulas. Segundo a professora Priscilla Altran, o registro de aula, em seu trabalho como professora dentro do NAC do SESI, é uma forma de retroalimentação do processo criativo:

Ah, então, né? Primeiro, queria ressaltar a importância dos registros. [...] Você, como aluno, sabe o quanto os registros são importantes dentro dos processos. Por quê? Essa forma de abrir registros, seja de qual forma for, você não precisa escrever um texto se você não quiser. Eu já recebi registros em forma de música, em forma de vídeo, em forma de aula, de exercício, de dinâmica, mas também de, enfim, de colagem, enfim. Mas abrir esse espaço do registro que é esse espaço de decantação e é uma resposta concreta ao processo que está sendo construído. Então, o registro é uma das formas de retroalimentação, percebe? Esse registro vem, às vezes, de uma maneira, ele te traz coisas que não são cognitivas, ele te traz coisas sensíveis, mas você consegue entender para onde esse barco está indo a partir do contato com esses registros, né? Que nada mais são do que visões individuais dentro daquele coletivo.⁸

Priscilla indica, em seu depoimento, algo que é bem instigante para a defesa que gostaria de fazer em relação ao trabalho com os registros: a diversidade de formas pelas quais o registro pode se apresentar. Esse aspecto é, inclusive, o principal motivador para que eu adotasse, com os alunos do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, a terminologia *registro de aula* em vez de *protocolo*. Penso que a ideia de *registro de aula* apresenta inicialmente aos alunos um campo mais expandido, que abriga outras possibilidades de registro (texto, áudio, imagem, vídeo, colagem, pintura etc.). O termo *protocolo* pode gerar um direcionamento inicial mais rígido à escrita e a uma forma mais única de registrar um acontecimento e refletir sobre ele. Portanto, almejando possibilitar aos alunos uma aventura de composição que não ficasse restrita ao domínio da palavra e do registro textual escrito, optei pela adoção da terminologia *registro de aula*. A opção é mais uma questão de estilo; isto é, não proponho uma disputa conceitual que coloque a terminologia *protocolo* como insuficiente e/ou inferior.

Resgatando aspectos apontados por Koudela (1996) e, também, por Priscilla Altran – através da entrevista concedida a mim –, posso formular que o *registro de aula* é um instrumento pedagógico destinado ao trabalho coletivo de todos os envolvidos no processo criativo – alunos e professor. Além de ser um potente instrumento para rememorar o encontro anterior, o registro de aula é uma forma de os alunos se posicionarem crítica e reflexivamente em relação ao andamento do processo criativo. O trabalho engajado com os registros de aula – ou com os protocolos – proporciona um maior aprofundamento da investigação coletiva, colocando na roda de debate questões que emergem das aulas e dos questionamentos e

⁸ Depoimento concedido a mim por Priscilla Altran Bevilacqua Gavarrom em entrevista realizada em 01/07/2020 através da plataforma *Google Meet*.

reflexões dos alunos em relação ao processo vivo. Arrisco dizer, inclusive, que o trabalho com registros de aula é um profundo e instigante jogo de olhares, olhares que se lançam ao processo vivo, pulsante. É uma forma de distanciamento e também de aproximação do processo criativo. Distanciamento, pois é momento de decantação de ideias e de reolhar aspectos com uma ótica um pouco menos imersa no instante dos acontecimentos. Aproximação, pois a composição leva os alunos a se tornarem mais familiares dos acontecimentos e das discussões suscitadas em cada encontro.

Além disso, o registro de aula é um momento de intervenção proposto por cada aluno. Cada registro pode fisgar algo que passou despercebido durante uma aula e trazê-lo para primeiro plano, direcionando a investigação para caminhos não planejados e até ainda não imaginados. O registro de aula permite que lancemos proposições de caminhos a serem seguidos ou não. Outro aspecto importante é seu caráter de olhar mais uma vez para o vivido. Por exemplo, durante o processo do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, a composição dos registros de aula acabou tornando-se um momento de utilização, pelos alunos, de procedimentos criativos – e até de recursos linguísticos – vivenciados em aula para propor novas soluções artísticas à investigação coletiva. O que mais chamou minha atenção foi a implicação e o envolvimento de cada um na composição de seu registro, bem como a variedade de materialidades utilizadas para expressão.

Gostaria de ressaltar, aqui, a potência que é se valer do trabalho com registros de aula, construindo, assim, a memória coletiva. Ou, ainda mais precisamente, um arquivo comum da experiência daquele grupo. Arquivo a ser revisitado em um futuro, tecendo relações e pontes entre tempos e vozes. O registro possibilita o fluxo de uma onda, que vai e volta, que draga, envolve, revolve, transforma. Esse tipo de prática – registro das experiências vividas nas aulas de teatro – é muito recorrente no campo da pedagogia teatral, como indica Jean Carlos Gonçalves (2013) ao abordar a prática da constituição de protocolos:

Registrar as experiências vividas nas aulas de teatro constitui-se em prática recorrente no campo da pedagogia teatral. Ingrid Koudela, precursora da inserção dos protocolos de aula no ensino de teatro no Brasil, defende a confecção dos mesmos como forma de possibilitar reflexões sobre as atividades realizadas em uma aula (KOUDELA, 2006)⁹. Ao disponibilizar seus corpos para a aprendizagem em arte, os alunos de teatro acabam não fazendo anotações em seus cadernos, cópias do quadro-negro, colagens e tarefas, como na maioria das disciplinas que integram as práticas escolarizadas. Os protocolos constituem-se, desse modo, uma metodologia

⁹ KOUDELA, Ingrid. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

utilizada pelo professor para que os alunos possam se manifestar por meio de materialidades discursivas sobre suas aulas. Os protocolos fazem referência sempre à última sessão de trabalho e são apresentados pelo(s) seu(s) autor(es) no início de cada novo encontro, se constituindo também, caso queira o professor, como instrumento de avaliação e acompanhamento do processo teatral. Quando possível, a sugestão é que seja solicitada aos alunos autores do protocolo da vez uma cópia para cada integrante do grupo de trabalho, para facilitar o acompanhamento simultâneo da apresentação por todos os estudantes. Cada professor pode utilizar os protocolos para os fins que julgar necessários, inclusive como avaliação dos acadêmicos. (GONÇALVES, 2013, p. 108)

Valendo-se das formulações de Bakhtin, Gonçalves (2013, p. 109) aponta para a pluralidade de mundos e de perspectivas possibilitadas pela vida social:

A noção de língua/linguagem, exposta no texto *O discurso no romance*, de 1934-1935 (BAKHTIN, 2010)¹⁰, é discutida a partir do conceito de língua como meio vivo e concreto no qual reside a consciência daquele que fala. O autor lembra que a vida social viva cria possibilidades de uma pluralidade de mundos e de perspectivas, que são sempre ideológicas e sociais.

Isso ficou escancarado no compartilhamento grupal dos registros a cada aula. Vozes diversas ecoaram, carregando suas visões de mundo e perspectivas muitas vezes distintas, encontrando um lugar comum no espaço potencial do encontro de pluralidades que é a sala de aula. Um trabalho cuidadoso e contínuo com protocolos/registros de aula começa a mostrar a diversidade de possibilidades existentes para a enunciação sobre a prática teatral. É um trabalho de pesquisa mesmo, de investigação, de mergulho. Cabe ao professor, dessa maneira, convidar seus alunos ao mergulho na investigação dos diferentes modos de construção protocolar. É a expansão do campo de possibilidades que está no horizonte. Sobre isso, Gonçalves aponta para uma profícua jornada:

Os protocolos teatrais verbo-visuais fundam-se, a partir dessa investigação, como outra possibilidade de enunciar sobre a prática teatral, ainda não explorada pelos estudos da cena. A criação da nomenclatura protocolos teatrais verbo-visuais faz referência a materialidades enunciativas advindas das aulas de teatro que contenham, em seu escopo, as dimensões verbal e visual de forma não dissociada. Na complementação mútua entre essas dimensões, o enunciado concreto ganha uma gama aberta de sentidos, ultrapassando os limites dos outros formatos utilizados até então como protocolos de aula: relatórios, diários, etc. (GONÇALVES, 2013, p. 121)

Encarar a composição de protocolos teatrais como mais um modo de se estudar a cena abre, sem dúvidas, a possibilidade de novas vozes ganharem espaço de enunciação e formulação na degustação do que é feito e do que é assistido. Possibilitar e estimular que os alunos reflitam sobre a experiência vivida, formulando discursos verbo-visuais (e, ainda mais,

¹⁰ BAKHTIN, M. *O discurso no romance*. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. 6. ed. Trad. Aurora Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 2010, p.71-210 [1934-1935].

corporais), é investir em uma potência política gigantesca. É navegar por um mar de possibilidades, deixando-se encharcar pelas ondas, muitas vezes vindas a posteriori, num momento outro da experiência.

A prática da composição de registros de aula é mais uma forma de trabalhar o olhar dos alunos em um processo de educação estética. Convida-se quem faz, quem joga, quem atua a olhar o que se constrói com outros olhos. E esse trabalho com o olhar se expande para a vida como um todo, possibilitando alterações na vida cotidiana dos indivíduos e a vivência de uma relação outra com o mundo que os cerca. Esse processo de educação do olhar, portanto, não se restringe a um único sentido: a visão. Ao trazer a postulação “olhar”, há um verdadeiro espriamento para todos os sentidos, chegando ao posicionamento do sujeito sobre algo. É nesse ponto, mais uma vez ao longo deste capítulo, que me identifico com Soler:

[...] um olhar com olhos, ouvidos, pele e narinas, para a realidade, tentando perceber nela dados que em si são metáforas para entendê-la de maneira mais ampla. No contexto, o termo olhar se associa ao posicionamento do sujeito sobre algo, a visão que extrapola os domínios do próprio olho. As coisas não são, é justamente nosso olhar que faz delas algo cheio de significado. (SOLER, 2008, p. 37).

Compartilho, nesta monografia, o processo do Grupo de Experimentação Cênica Virtual na composição de registros de aula, pois julgo ser instigante para aqueles que se aventurarem à leitura. Tenho indícios que me levam a crer que a forma como fiz a proposição do trabalho com os registros foi fundamental para que os alunos se aventurassem em uma jornada criativa que se espriasse para além do registro escrito, textual. Quando me recusei a definir, na primeira aula, o que era um registro de aula – através da justificativa de que o registro não tinha um formato único e que aprenderíamos coletivamente como aquele grupo encontraria sua própria identidade nas composições –, creio que não enviesei a produção para nenhum caminho específico. Texto, imagem, vídeo: tudo estava no horizonte dos possíveis. A primeira aula foi registrada por todos os alunos, como uma forma de promover um primeiro contato com o instrumento que seria utilizado em todos os encontros. Os 10 alunos que realizaram o registro da primeira aula percorreram caminhos diferentes na composição. Recebi três registros em forma de texto escrito, três em forma de fotografia, dois em forma de áudio, um em vídeo e um em forma de uma fotomontagem. Destaco os registros das alunas Alice Almeida e Kerolyn Oliveira, pois já apresentam a característica definidora da identidade daquele grupo na composição: a utilização de um procedimento criativo ou de um recurso linguístico visto ou trabalhado em aula para compor o registro daquele encontro.

Figura 1 – Registro da Aula 01 por Alice Almeida



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (reunido durante a pesquisa), 2020.

Figura 2 – Registro da Aula 01 por Kerolyn Oliveira



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (reunido durante a pesquisa), 2020.

Alice e Kerolyn valeram-se da exposição teórica sobre enquadramentos para comporem seus registros da primeira aula. Ambas apropriaram-se de um recurso linguístico, que tomou o primeiro plano do registro. No caso de Alice, ela fez uma fotografia seguindo os princípios do enquadramento em relação aos três aspectos fundamentais: plano, altura do ângulo e lado do ângulo. A aluna, inclusive, explicitou sua escolha através de um papel que segura ao lado do rosto na fotografia. Na folha sulfite, conseguimos ler: “MEIO PRIMEIRO PLANO, PLONGÉE, FRONTAL” (plano, altura do ângulo e lado do ângulo,

respectivamente). No caso de Kerolyn, ela utilizou a ideia do superenquadramento, que, segundo Verônica Veloso (2007, p. 59), ocorre “quando a câmera enquadra um recorte espacial que já sugere um enquadramento”, para realizar a sua fotografia, a qual remetia, para além da exposição teórica sobre enquadramentos, ao procedimento criativo mediado por telas e câmeras utilizado naquela aula (criação de cena a partir dos aspectos *espaço, enquadramento e ação* com o tema Brasil 2020).

A partir da segunda aula, o registro de aula começou a ser realizado apenas por um estudante a cada aula, responsável por apresentar sua composição ao professor e aos colegas no início do encontro seguinte. As aulas de número 2 a 11 ficaram sob a responsabilidade dos 10 alunos do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, que compuseram registros nos mais diferentes formatos, apresentando-os nas mais diversas materialidades. O último registro foi apresentado na aula 12, já que, entre essa aula e a de número 15, o Grupo de Experimentação esteve dedicado à organização e à montagem do experimento final “CARTAS DE AMOR E MORTE”, que foi apresentado nos dias 22, 23 e 24 de outubro ao público virtual através da plataforma *Zoom*. Em virtude do foco na finalização do experimento, o trabalho com registros de aula foi suspenso. Como tarefa final, todos os alunos do grupo tiveram que entregar na última aula (de número 16) um escrito final, uma espécie de registro do processo. Nessa escrita derradeira, cada aluno refletiu sobre o processo desenvolvido ao longo das aulas do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, detendo-se aos seguintes pontos: a postura do professor; a criação entre telas; o trabalho com o texto literário *Venha ver o pôr do sol*; a dinâmica das aulas; e, por fim, a construção do experimento final.

Dos registros referentes às aulas de número 2 a 11, posso destacar os formatos nos quais foram apresentados: o registro da aula 2 foi feito por Alice Almeida na forma de uma cena em vídeo; o da aula 3 foi feito por Victor Rosa na forma de uma fotografia; o da aula 4 foi feito por Igor Mandatti na forma de uma narração em áudio; o da aula 5 foi feito por João Henrique Arantes na forma de 3 fotomontagens/collagens; o da aula 6 foi feito por Louise Loeser na forma de uma carta; o da aula 7 foi feito por Vitória Bícego na forma de uma proposta de experiência imaginativa através de um áudio; o da aula 8 foi feito por Gabriel Mota na forma de um poema; o da aula 9 foi feito por Kerolyn Oliveira na forma de um vídeo com imagens acompanhado de um áudio narrativo; o da aula 10 foi feito por Rafaela Yamamoto na forma de uma colagem de imagens acompanhada de 3 fotografias; e, por fim, o

registro da aula 11 foi feito por Sarah Pavan na forma de um diário-colagem na forma de um áudio.

Para destacar o aspecto que se consolidou com uma identidade do Grupo de Experimentação Cênica Virtual na composição dos registros de aula – a utilização de um procedimento criativo ou de um recurso linguístico visto ou trabalhado em aula para compor o registro daquele encontro –, aproveito para comentar alguns dos registros. Alice Almeida, registrando a segunda aula, fez uma cena em vídeo na qual se valia da ressignificação de objetos, procedimento criativo que surgiu em aula durante algumas cenas em grupo e que foi discutido durante a exposição teórica acerca do processo de significação na cena teatral. Assim, a discussão em torno da ressignificação de objetos – e da composição de signos lúdicos – foi resgatada no registro de forma não verbal, sem expor através do discurso falado a questão. A aluna, por sua vez, optou por resgatar a discussão na prática, criando uma cena que lidava justamente com o desafio de ressignificar objetos dentro de um espaço específico de sua casa: o banheiro. O espaço do banheiro foi ressignificado, assim como os objetos habituais de higiene pessoal. Esses foram retirados de seus lugares cotidianos, participando de um processo de significação que os transformou em signos lúdicos. Foi muito animador ver como a exposição teórica e a discussão das cenas apresentadas na segunda aula ressoaram na aluna, de modo que a teoria ganhou concretude na prática cênica engendrada por Alice em seu registro. Tal escolha aponta para a potência do trabalho com registros de aula no sentido de desdobrar a investigação levada a cabo durante as aulas, possibilitando que conceitos e ideias continuem vivos e pulsantes não apenas no âmbito do que se fala, mas também no do que se faz fisicamente.

O último exemplo que gostaria de evocar neste capítulo refere-se ao registro da quarta aula, feito por Igor Mandatti. Através de um áudio narrativo, o aluno incorporou elementos de uma história surgida no jogo *dança das cadeiras* (descrito anteriormente neste capítulo) para narrar elementos que se encontravam em um fragmento do conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles (abordarei as questões referentes ao trabalho específico com o texto literário no próximo capítulo). Do registro apresentado por Igor, destaco o quão interessante foi perceber como as sonoplastias de algumas cenas apresentadas na quarta aula foram resgatadas no registro, servindo de ambientação sonora para a narração criada pelo aluno. Também foi instigante perceber que a narração fictícia criada coletivamente em jogo foi

retomada e misturada com o trecho literário de Lygia Fagundes Telles, de forma a criar uma nova história.

Através desses exemplos, torna-se perceptível como o registro de aula, no caso do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, acabou por revelar uma apropriação, por parte dos alunos, dos recursos expressivos e linguísticos utilizados em aula. Considero o registro de aula como um potente instrumento a ser utilizado no processo de *educação do olhar*. Instrumento criativo, crítico e reflexivo, o registro promove um intenso jogo de olhares para o processo vivo, podendo levar a investigação coletiva a caminhos não pensados *a priori*. Entre o acaso das descobertas e o ato de entoar mais uma vez o que já é conhecido de antemão, o processo de *educação do olhar* encontra no trabalho com registro de aulas a fértil possibilidade de lançar novos olhares para o vivido e para o mundo que nos cerca. O registro é uma forma de diálogo vivo e pulsante com o processo criativo e pedagógico. Retomando a fala da professora Priscilla Altran, é uma forma de retroalimentação. O registro possibilita que cada aluno desenvolva um olhar refinado, apurado. Como quer Desgranges (2015), é a conquista de um *olhar armado* por parte daquele que é espectador e ator do processo. É uma jornada de encontro consigo mesmo, com o outro, com o coletivo e com o mundo. Presente, passado e futuro perpassam o trabalho com os registros de aula. Basta ter coragem para se lançar à aventura e olhos atentos para ver o que se apresenta.

Caminhei por uma biblioteca de corredores infinitos,

Nela estavam todos os livros que já existiram e os que ainda serão escritos.

Dentre tantos volumes, um deles me chamou a atenção.

Na sua capa estava meu nome, e nele as histórias que nunca escrevi.

(Registro da Aula 08 feito por Gabriel Mota)

CAPÍTULO 2: A AMPLIAÇÃO DAS REFERÊNCIAS ARTÍSTICO-CULTURAIS

“Os livros. Eram os livros. Diziam-me coisas bonitas e eu sentia que a beleza passava a ser um direito.”
(*A desumanização*, Valter Hugo Mâe)¹¹

A personagem Halla, da obra ficcional *A desumanização*, escrita por Valter Hugo Mâe (2017), enfrenta o falecimento de sua irmã gêmea, Sigridur. O escritor, ao construir a jornada de sua personagem, presenteia o leitor com passagens belíssimamente formuladas. A que decidi trazer na epígrafe que introduz este capítulo é uma delas. A ideia de que os livros dizem-nos coisas bonitas expõe uma relação singular com as obras do mundo, com o legado cultural humano. O tema norteador para minha pesquisa foi o da ampliação das referências artístico-culturais dos alunos no contexto do ensino das Artes Cênicas. Minha mirada, como não poderia deixar de ser, é a prática docente na educação contemporânea.

O que moveu a pesquisa empreendida foi desejo de investigar e defender uma educação entendida como um inevitável e essencial diálogo intergeracional, abrindo os olhos para o que nos foi legado até aqui. Dessa forma, tendo em vista a contemporaneidade, interessa-me, com o discurso que apresento ao longo destas páginas, sustentar dissonâncias em relação aos tão repetidos mantras do descarte e do apagamento, características intrínsecas à *modernidade líquida* – evocando, assim, o conceito do sociólogo Zygmunt Bauman. Em nossa sociedade contemporânea, o fato de se assumir qualquer compromisso de longo prazo é algo considerado completamente ultrapassado, algo velho, tendo que ser, portanto, descartado. Bauman, em entrevista à Alba Porcheddu, destaca essa característica do mundo líquido moderno:

No mundo líquido moderno, de fato, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no vôo as novas e ainda desconhecidas oportunidades. A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora. E dado que inclusive as coisas mais desejadas envelhecem rapidamente, não é de espantar se elas logo perdem o brilho e se transformam, em pouco tempo, de distintivo de honra em marca de vergonha. (PORCHEDDU, 2009, p. 662)

¹¹ MÃE, Valter Hugo. *A desumanização*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

As coisas, desse modo, perdem o brilho de forma muito acelerada. Numa lógica consumidora, tornam-se obsoletas, inúteis e descartáveis. Bauman reitera: “A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um ‘tempo fixo’ e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis.” (PORCHEDDU, 2009, p. 663). Com o tempo frenético do consumo e do descarte, as coisas possuem um “tempo fixo” e curto de duração num mundo completamente imerso na ideologia neoliberal – e quem acredita estar fora dela está apenas embebido de uma mera ilusão. A educação, como não poderia deixar de ser, acaba por encharcar-se dos mantras neoliberais do presente, sendo o aspecto da autogestão discente um dos maiores efeitos desse processo. Segundo Aquino, a tônica discursiva acerca das práticas escolares contemporâneas pode ser resumida da seguinte forma:

[...] a cruzada contra a escola tradicional *versus* a defesa, em uníssono, dos benefícios de uma educação mais aberta, mais genuína, mais responsável, mais engajadora dos alunos etc. Ou seja, demonização da forma escolar convencional, de um lado, e santificação de projetos baseados na tríade autonomia/liberdade/afetividade, de outro. (AQUINO, 2019a, p. 153)

. Nas práticas que apregoam uma educação que flerta com o modelo empresarial, professor e aluno relacionam-se por solavancos, de forma que a relação pedagógica passa a se tornar um atendimento de demandas dos consumidores. Muitos dos discursos que proliferam nos debates acerca da função escolar possuem gana utilitarista, exigindo da escola não só uma relação de “conexão imediata com as urgências do presente, mas de uma antecipação profilática a elas.” (AQUINO, 2019a, p. 150). Em meio à exaltação das demandas do presente, o diálogo intergeracional entre professor e aluno arrasta-se penosamente, num trote capenga e, cada vez mais, atordoado. Em meio às vociferações dos ideais e reivindicações mais nobres da luta política, faz-se necessário refletir sobre a postura do professor na relação pedagógica que esse leva a cabo com seus alunos. Deter-me-ei a refletir especificamente sobre essa questão no quarto capítulo desta monografia. Neste capítulo, destaco um aspecto que é, para mim, de fundamental importância nessa relação entre docentes e discentes: a ampliação das referências artístico-culturais daqueles que chegam aos montes às salas de aula.

Os alunos que chegam a nossas escolas, como não se poderia deixar de esperar dos mesmos, vêm embebidos, cada vez mais, dos discursos em voga no presente, especialmente dos que tangem a defesa de uma educação autogerida pelos próprios estudantes. O foco na aprendizagem toma conta dos discursos discentes e docentes, em diferentes instituições e em

diferentes cidades. Tendo em vista a satisfação momentânea das necessidades do alunado, as práticas docentes, em muitas das vezes, acabam por deixar de lado a relação com o passado. Os mortos acabam, nessa seara, perdendo espaço. O discurso dos vivos é hegemônico, se não o único a ser entoado em sala de aula. Como o que está em jogo é a satisfação das necessidades e das demandas do aluno, a *educação líquida* – para, mais uma vez, valer-me de Bauman – tem como lema o esquecimento, em detrimento da memorização, esta considerada tão arcaica e em descompasso com aquele.

[...] a educação líquida assentar-se-ia não mais na habilidade de memorizar, mas na prontidão a esquecer, logo a atualizar/substituir instantaneamente o que, em dado momento, é ensinado como indispensável; prontidão tida como condição *sine qua non* de adaptabilidade ao mundo contemporâneo e sua volatilidade característica. Daí a formação permanente como *leitmotiv* de existências sempre contingentes, em perpétuo desmanche. (AQUINO, 2019a, p. 302)

Nessa sinuca de bico em que nos encontramos, julgo ser importante endereçarmos nossos olhares aos mortos. Os mortos das obras têm muito a dialogar com os vivos das aulas. Para isso, é necessário que se estabeleça uma relação outra com o mundo. Temos que abandonar nossa paixão pelo descarte. Bauman postula, fortemente: “A alegria de livrar-se das coisas, de descartar e eliminar é a verdadeira paixão de nosso mundo.” (PORCHEDDU, 2009, p. 663). O cineasta Hector Babenco escreveu algo que se opõe frontalmente ao que emana dessa paixão contemporânea: “Não quero ainda ter uma relação com o efêmero, tento buscar uma relação com o eterno, com o que fica, não com o que passa.” (BABENCO; PAZ, 2019, p. 81). É buscando estabelecer uma postura um tanto mais comedida com a efemeridade do presente que endereço meu trabalho a um contato intensivo com o legado humano. É, talvez, como formula Babenco, uma tentativa de relação com o “eterno”. Nada de idealização ou glorificação cega do passado. O que se almeja, aqui, é apurar os ouvidos para ouvir os murmúrios que são emitidos pelos mortos.

2.1 Por que ampliar o repertório?

O teatro é trabalhado dentro da educação formal, no Brasil, há um tempo significativo, possuindo diversas reflexões teóricas sobre sua prática, seus desafios e possibilidades. Entre defensores do teatro na escola como uma disciplina independente, obrigatória e prevista no currículo escolar e aqueles que acreditam ser o teatro um potente instrumento para trabalhar conteúdos de outras disciplinas do currículo, há diferentes abordagens, entendimentos e campos de possibilidades. Dentro do contexto do ensino do teatro na escola formal em terras

brasileiras (tendo em vista os importantes e férteis trabalhos de Carmela Soares, Ingrid Koudela, entre outros), consolidou-se o jogo teatral como um meio de trabalho, pesquisa e aprofundamento na linguagem teatral, lidando com as relações entre alunos-jogadores, professor-coordenador, jogo, improviso e experimentação. Posso citar, como grandes referências internacionais para a prática de jogos, os trabalhos da estadunidense Viola Spolin, no sistema de jogos teatrais, e do francês Jean-Pierre Ryngaert, no âmbito do jogo dramático. É nítida, nesses trabalhos, a defesa de uma educação estética, perpassando as atividades desenvolvidas dentro das oficinas de jogos.

Muitas vezes, no contexto escolar, os jogos e as experimentações cênicas vivenciadas ficam restritos às referências culturais já trazidas pelos alunos, que se pautam por seus interesses e por suas visões de mundo. As práticas acabam por ficar circunscritas no que já é conhecido de antemão pelos estudantes, existindo poucas oportunidades do contato com novas referências e com obras de um legado artístico-cultural. No livro *Jogos teatrais*, a professora e pesquisadora Ingrid Koudela (2013, p. 64) afirma que: “O conteúdo da improvisação surge sempre do grupo. No jogo, o grupo lida portanto com a realidade próxima.”. Gostaria de problematizar a postulação de que o conteúdo das improvisações deva surgir sempre do grupo de alunos. As práticas que insistem em manter a criação ensimesmada no universo de referências já trazido de antemão pelos estudantes acabam ficando reféns de um presente eterno e mecânico, sem atravessamento de passado e futuro.

O exercício da prática docente tendo em vista a ampliação das referências artístico-culturais dos alunos é o que pode romper com essa verbalização constante sobre os meandros do presente. Dessa forma, o gesto docente de pensar a aula como um terreno fértil para promover o contato dos estudantes com o legado do mundo torna-se um gesto cuja mirada é *proteger contra o esquecimento* – para retomar, aqui, os pensamentos da personagem Halla, da ficção de Valter Hugo Mão (2017). A interlocução em sala de aula, nessa perspectiva, acaba por ser “pautada, portanto, não por aquilo de que os mais novos já dispõem, mas pelo que estão sempre prestes a alcançar” (AQUINO, 2019a, p. 163). É essa espécie de interlocução, calcada no que é desconhecido pelos estudantes, que deve ser sustentada na relação professor-aluno. Busco defender uma ampliação de referências que vá para além de um repertório teatral e/ou cênico. É uma ampliação que reside no contato com o grande legado humano, com obras de diferentes materialidades.

Esse contato com diferentes obras – com as vozes dos mortos, com as pegadas do passado –, sejam elas textos narrativos, poesias, filmes, espetáculos teatrais (vistos ao vivo ou através de registros audiovisuais), pinturas etc., pode ser um dos maiores aliados no exercício de um novo olhar para a realidade. A literatura, por exemplo, pode ser um profícuo manancial, irrigando os jogos e a investigação cênica em sala de aula através do contato dos alunos com textos narrativos, com textos de ficção. Maria Lúcia Pupo aponta que “entrar em relação com um texto de ficção é mergulhar em outra lógica, é experimentar outras identidades, outros pensamentos, outras existências, o que implica naturalmente num poderoso exercício de alteridade.” (PUPO, 2005, p. 4). O estabelecimento de uma relação com um texto literário – representante do legado cultural do mundo –, além de promover deslocamentos dentro da própria prática cênica, promove deslocamentos nos envolvidos – professores e, especialmente, alunos. Os alunos podem ser atravessados pelas palavras de um texto, pela materialidade de uma obra, transformando seu olhar para a realidade e para o mundo em que vivem. O contato com as obras do mundo desloca o estudante de uma relação apenas embasada num presente cada vez mais mecânico, não duradouro e descartável. Através de tal contato, a relação com o presente é atravessada por passado e futuro – aquilo que nos foi legado e aquilo que formos capazes, posteriormente, de construir com nossas próprias mãos (AQUINO, 2019a, p. 163).

O contato com as obras do mundo amplia não só o repertório dos alunos, mas também as possibilidades do jogo teatral. Pupo (2005, p. 140), ao discorrer sobre as relações estabelecidas entre texto e jogo, indica que “ao incorporar o texto, o jogo teatral inevitavelmente se amplia, uma vez que diferentes visões de mundo de autores distantes no tempo e espaço são problematizadas e os participantes passam, então, a se ver de posse de recursos originais para pensar a condição humana.”. Tendo em vista essa fricção entre diferentes visões de mundo – as que provêm dos vivos das aulas e aquelas tidas pelos mortos das obras –, a investigação cênica a partir de diferentes obras do legado humano abre um campo imenso de possibilidades para a educação estética dos alunos. É nesse ponto que, mais uma vez, Maria Lúcia Pupo é certeira: “O confronto entre aquilo que se conhece e o universo em vias de ser descoberto amplia o quadro de referências do indivíduo, assim como sua possibilidade de apreensão estética.” (PUPO, 2005, p. 139).

Vale indicar que provocar experiências artístico-pedagógicas a partir de textos teatrais ou não teatrais é uma forma de trabalhar a capacidade de jogo (RYNGAERT, 2009) dos alunos: “As experiências a partir de um texto teatral existente permitem provocar a capacidade de jogo e de imaginação a partir de um objeto muito diferente das experiências pessoais diversas vezes evocadas.” (RYNGAERT *apud* MARTINS, 2006, p. 42). Não só o texto teatral, mas também o não teatral – seja ele um conto, uma crônica, uma poesia, um artigo de jornal etc. – carregam consigo a potência de oferecer pontos de vista diferentes e experiências distintas das experiências individuais de cada aluno. Nossa trabalho, enquanto professores de teatro ou de artes cênicas, é despertar o desejo pela pesquisa, a vontade de investigar e o prazer pela descoberta. Oferecer ao aluno todo um legado cultural da humanidade é uma forma de fugir da ideia de “inventar a roda”, muitas vezes existente nos processos artísticos. O encenador polonês Jerzy Grotowski aponta para a influência, em nossas criações, daquilo que nos precede:

Não reivindico que tudo o que fazemos seja inteiramente novo. Estamos sujeitos, consciente ou inconscientemente, a sofrer influências das tradições, da ciência, da arte e até mesmo das superstições peculiares à civilização que nos moldou, assim como respiramos o ar do continente em que nascemos. Tudo isso influencia em nosso trabalho, embora às vezes a gente negue. (GROTOWSKI *apud* AYRES, 2013, p. 55)

É justamente buscando essa sensação de que não estamos inventando a roda que a professora Adriana Silva de Oliveira – professora de teatro da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFFEUSP) – indica o trabalho com a materialidade do passado:

Então, eu acho que essa materialidade do passado pode não só vir como tema [...], mas ela pode vir como materialidade mesmo. A gente vai trabalhar com a ideia de quebra de quarta parede ou com um movimento que é exagerado e ver como isso reverbera nas nossas emoções e nos nossos afetos e, a posteriori, a gente vê ecos em nossos corpos desse passado da Commedia Dell'Arte, do circo, sei lá. Então, eu acho que isso dá uma sensação de que a gente não está inventando a roda, sabe? Vamos parar com essa ideia de que somos artistas e tudo está em nós, somos gênios que temos... Assim, a gente não cria nada, a gente está lidando com vestígios, vestígios da nossa história, vestígios da nossa cultura, da cultura de outro país, da história do teatro, da história da escola. É o tempo todo ter isso muito presente, que a gente está no meio de um monte de restos tentando ver ali o que dá para juntar com o quê para fazer uma coisa legal. Uma coisa que seja gostosa, prazerosa, interessante, desafiadora. Acho que é um pouco isso.¹²

¹² Depoimento concedido a mim por Adriana Silva de Oliveira em entrevista realizada em 30/06/2020 através da plataforma *Google Meet*.

Essa ideia formulada por Adriana – de que estamos lidando com vestígios – é algo a ser ter em mente de forma constante nos processos artístico-pedagógicos a serem levados a cabo no ensino das Artes Cênicas, tendo em vista a ampliação das referências artístico-culturais dos alunos. Se não for o professor a levar a cabo tal empreendimento, quem o fará? Se não for a escola o local privilegiado para que os alunos entrem em contato com o legado do mundo, em que outro espaço os mais jovens poderão se assenhorar – bem ou mal – de toda uma herança cultural? A professora Priscilla Altran, com longa trajetória dentro do Núcleo de Artes Cênicas do SESI, levantou essas questões em entrevista concedida a mim durante a pesquisa:

E quem não, se não for o professor? No caso a gente está falando de teatro, mas se não for o professor que leva para dentro da sala de aula, seja qual for a matéria que ele dê, porque todas as matérias são possíveis de fazer isso, se você não trouxer esses materiais, de ampliar mesmo as referências desses alunos, fica bem limitado, fica bem difícil. Então, assim, às vezes você trabalha coisas que você não vai ter a resposta daquilo agora e você nem precisa ter a resposta daquilo agora. Ou talvez a resposta que ele te traga seja uma resposta ainda muito direcionada por aquilo que você propôs dentro de um exercício. Mas é uma referência nova que ele teve, porque aquilo está ali. É uma questão de bagagem mesmo, sabe? É uma questão de vivência, de experiência, e não só individual, porque no teatro, agora falando do teatro especificamente, quando você vive o coletivo, você tem a oportunidade, muitas vezes, de perceber, os alunos têm a oportunidade de perceber como é que aquilo reverbera no outro.¹³

Acredito que essa questão de bagagem é uma ideia bonita. É no contato com diferentes obras do legado do mundo que podemos ir dando mais volume a essa nossa bagagem individual. E, através da vivência com outro, especialmente no contexto do teatro, pode-se perceber as diferentes formas que uma mesma obra atinge cada pessoa. Entre o individual e o coletivo, amplia-se o repertório na medida em que mais artefatos humanos são incluídos na bagagem que se carrega ao longo de uma vida. A ampliação do repertório através do contato com as obras do mundo é uma poderosa forma de mediação cultural, “que designa ‘[...] processos de diferentes naturezas cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte’¹⁴” (PUPO, 2015b, 332). Devemos, seguindo essa esteira da mediação cultural, fomentar, em sala de aula, “ações no sentido de promover leituras do universo simbólico inerente às obras artísticas.” (PUPO, 2015b, p. 332).

Ainda assim, se resta alguma dúvida em torno da questão de por que ampliar o repertório dos estudantes, julgo ser pertinente evocar a defesa de Roger Deldime a respeito da

¹³ Depoimento concedido a mim por Priscilla Altran Bevilacqua Gavarrom em entrevista realizada em 01/07/2020 através da plataforma *Google Meet*.

¹⁴ COELHO, José Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural**: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 2012. p. 268.

educação para a arte: “Não há educação para a arte que não passe pela frequentação da arte. Frequentar as criações artísticas dos profissionais para aguçar o olhar, refinar a escuta, adquirir referências, decodificar a pluralidade de sentidos, alimentar e fortalecer a imaginação” (DELDIME *apud* PUPO, 2015b p. 342). Dessa forma, a frequentação da arte pode-se dar através do contato implicado com as diferentes materialidades presentes no legado do mundo. Como indica Deldime, é uma forma de aguçar o olhar e de refinar a escuta, não só para aquilo que pulula no solo efêmero do presente, mas também para os murmurários eternos daqueles que já se foram e que só pedem a chance de serem entoados mais uma vez – e outra e outra... (AQUINO, 2019a, 161). A ampliação do repertório possibilita ao aluno que um campo vasto de possibilidades apresente-se perante seus olhos. A aluna Louise Loeser, do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, escreveu em seu registro da primeira aula: “Conhecimento e técnica são duas instâncias por vezes tomadas com ojeriza pelas pessoas das artes, mas que têm seu valor e transformam nossas possibilidades. Quem tem repertório, tem possibilidades.”. As possibilidades estão dispostas perante nossos olhos. Basta, portanto, querermos vê-las.

2.2 O texto não teatral: uma aventura com palavras

O trabalho com o texto não teatral foi marcante para a pesquisa. Em contato com a materialidade do texto literário, a aventura se deu na companhia de palavras. Já de início, uma fissura é perpetrada no emaranhando de discursos contemporâneos. Em busca da não adesão à lógica do descarte e do esquecimento, lançar-se à materialidade da palavra não é um trabalho fácil na contemporaneidade. Muitas pessoas alegam ter dificuldade de acesso quando estão em relação com a palavra poética. Isso ocorre, talvez, pela massiva dominação da palavra vulgar do cotidiano. Em sala de aula, o professor deve levar os alunos ao trabalho com a palavra outra, aquela capaz de nos retirar do solo habitual do real (da internet, das redes sociais, dos programas televisivos etc.). Em meio ao amontoado de imagens que povoam o cotidiano das pessoas – sejam elas provenientes da televisão, das redes sociais ou de outro meio –, julgo ser de responsabilidade do professor de artes cênicas a promoção de cortes, fissuras, descontinuidades. A sala de aula não pode e não deve ser uma extensão banal do cotidiano. Não se deve ficar entoando apenas o presente irrestrito, exacerbado. Uma ruptura nesse amontoado de imagens do cotidiano pode-se dar, assim creio, através do trabalho com o

texto literário. O objetivo é abrir-se à aventura com palavras. Jorge Luis Borges, em seu conto *O imortal*, formula belamente sobre o que nos resta quando chega o derradeiro fim:

Quando o fim se aproxima, já não restam imagens da lembrança; só restam palavras. Não é estranho que o tempo uma vez tenha confundido aquelas que alguma vez me representaram com aquelas que foram o símbolo da sorte de quem me acompanhou por tantos séculos. Eu fui Homero; em breve, serei Ninguém, como Ulisses; em breve, serei todos: estarei morto. (BORGES, 2008, p. 24).

Restam-nos palavras. Elas nos ligam ao passado, convidando-nos a conhecer lógicas distintas, espaços-tempo outros. As palavras, sobretudo, ligam-nos à morte: “Em breve, serei todos: estarei morto.” (BORGES, 2008, p. 24). O professor deve sentir-se convocado a lidar com a materialidade da palavra, embora, na atualidade, o terreno que se encontra disponível para tal empreendimento não seja nada estável, já que se pode observar “a erosão, o retraimento e a diluição da linguagem” (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 20) no cotidiano cada vez mais massificado, simplificado e apregoado pela cantiga débil do presente absoluto. Riccardo Mazzeo discorre, em troca de cartas com Zygmunt Bauman, sobre a pressão exercida sobre as palavras no mundo líquido moderno:

Eu tenho a impressão de que as palavras estão sob pressão crescente no nosso mundo líquido moderno. Como você indicou, não só o número de palavras está diminuindo, mas elas também estão sendo encurtadas e reduzidas a uma série de consoantes nas mensagens eletrônicas que agora são o veículo de comunicação dominante. Porém, mesmo as palavras que continuam a ser pronunciadas inteiras tendem a ser absorvidas em áreas menores e escolhidas por razões hedonístico-emocionais. (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 19)

Essa redução das palavras no cotidiano afeta o aparelho de interpretação simbólica do indivíduo. Nesse processo de esquecimento, descarte e apagamento, as pessoas acabam perdendo as capacidades de associação, as diferentes possibilidades de interpretação e a capacidade de lidar com a metáfora. Segundo Mazzeo, as metáforas “nos ajudam a encontrar nossa direção no mundo.” (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 88). Como podemos encontrar nossa direção no mundo se estamos perdendo, cada vez mais, a capacidade de lidar com o metafórico? Pisando em solo árido, o professor pode evocar a obra literária para mexer com os sentidos dos estudantes, que, em contato com a obra, podem experimentar registros outros, possibilidades outras de pensamento e de enunciação sobre a vida. O filósofo e linguista Tzvetan Todorov (2009, p. 78) propõe uma reflexão sobre o que a literatura pode provocar:

Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e

provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial.

Essas ondas perduram, vão e voltam. Depois do contato com a obra literária, representante do legado do mundo, o estudante não será mais o mesmo. Por que a literatura é importante? Poderia listar diferentes justificativas para o questionamento. Recorrerei, para responder à questão, às formulações de diferentes pensadores. Ricardo Mazzeo indica a “importância da literatura para compreender o outro” (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 123). Marcos Bulhões Martins, ao discorrer sobre o processo criativo relatado no livro *Encenação em Jogo*, indica que a “literatura nos fez pensar dimensões menos óbvias da realidade.” (MARTINS, 2004, p. 232). Retomo a obra *A desumanização* de Valter Hugo Mãe – presente em algumas epígrafes dispostas ao longo deste trabalho – quando a menina Halla formula que os livros diziam coisas bonitas a ela, passando, dessa forma, a sentir que a beleza era um direito (MÃE, 2017). Nessa mesma linha, Todorov aponta que a literatura, além de ampliar nosso universo, permite-nos responder melhor à nossa vocação de ser humano:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23)

A literatura, ao abrir a possibilidade de interação com os outros, possibilita ao aluno o diálogo com aqueles que vieram antes. Através do enfrentamento de vidas, lógicas e pensamentos outros, o estudante pode ver sua relação com o presente ser atravessada de passado e futuro. O texto literário, em suma, suscita novos olhares para a experiência de estar no mundo. Zygmunt Bauman e Riccardo Mazzeo, no prefácio do livro epistolar *O elogio à literatura*, dão introdução às reflexões sobre as aproximações entre literatura e sociologia, reflexões essas que se desenrolam, ao longo do livro, através de um intenso convívio entre ambos por meio de cartas. Ambos apontam que uma das semelhanças entre literatura e sociologia é a exploração de um solo comum:

Escritores de romances e de textos sociológicos exploram, em ultima análise, o mesmo solo: a vasta experiência de estar no mundo para (citando José Saramago) “que fossem testemunho da passagem por este mundo de homens e mulheres que, pelas boas ou más razões do que tinham vivido, deixaram um sinal, uma presença,

uma influência que, tendo perdurado até hoje, continuarão a deixar marcadas as gerações vindouras”¹⁵. (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 13)

É através da lida com os rastros do passado que o ensino das artes cênicas dentro da escola pode almejar o exercício de algo que se espraiar para além do imediatismo e da efemeridade do presente. O professor, dessa forma, possui tamanha responsabilidade: a de possibilitar o diálogo entre homens e mulheres de diferentes tempos e espaços. A ideia de transmissão do legado do mundo emerge aqui como uma das mais belas tarefas do ofício docente. Enquanto professores, nossa tarefa é possibilitar que a comunicação em sala de aula não se restrinja ao falatório dos vivos. É preciso que os alunos sejam provocados a apurar olhos e ouvidos para ouvir as emanações que emergem dos mortos, dos seres do passado. Transmissão da herança, em suma.

[...] é necessário incluir as obras no grande diálogo entre os homens, iniciado desde a noite dos tempos e do qual cada um de nós, por mais ínfimo que seja, ainda participa. “É nessa comunicação inesgotável, vitoriosa do espaço e do tempo, que se afirma o alcance universal da literatura”, escrevera Paul Bénichou. A nós, adultos, nos cabe transmitir às novas gerações essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor. (TODOROV, 2009, p. 93-94)

Herança frágil, porém, pois está sempre em risco. Os mais novos podem vociferar contra o passado, isso é fato. Não defendo que essa relação com o passado se dê na forma de veneração. Pelo contrário, a relação com o que veio antes se dá através do reconhecimento da tragicidade da história. Como bem aponta Julio Groppa Aquino, olhar para o presente como degeneração ou como evolução do passado constitui-se como um equívoco:

Eu acho que há dois equívocos igualmente problemáticos, que é de pensar que o que nos antecedeu é melhor e que, portanto, nós somos degradação hoje, que o presente é degradação em relação ao passado, ou o inverso, que o presente é melhoria, evolução em relação à degradação do passado, como se lá no passado tivesse havido degeneração. [...] A história é, sobretudo, a ideia do deslocamento, dos problemas que vão sendo substituídos por outros problemas. Eu acho que isso é currículo escolar, inclusive. Tentar dimensionar quais foram os problemas que os nossos antepassados tiveram que se defrontar e que geraram novos problemas, porque esse é o movimento da história. Aqui eu estou me valendo da ideia foucaultiana de história. A história, portanto, se eu a penso dessa maneira, não é o triunfo das verdades. Ela é a derrocada infinita das verdades sendo substituídas por outras. Então, é um processo infinito de derrocada, triunfo, derrocada, triunfo, derrocada, triunfo... É esse que é o movimento da história.¹⁶

Dessa forma, a relação com o passado deveria se dar com um pouco mais de humildade, sobretudo com generosidade com aquelas formas de vida que existiram antes de

¹⁵ SARAMAGO, José. **O caderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

¹⁶ Depoimento concedido a mim pelo professor e pesquisador Julio Groppa Aquino em entrevista realizada em 06/07/2020 através da plataforma *Google Meet*.

nós e que se debateram com problemas diferentes dos quais nos debatemos no presente. A ideia de transmissão, evocada por mim anteriormente e presente nas palavras de Todorov, não é uma abominação, como muitas pedagogias contemporâneas insistem em bradar. Transmissão não é uma forma de imitação do passado. É uma forma de nos tornarmos algo diferente do que já somos. Riccardo Mazzeo formula de forma muito mais apurada o que tentei elaborar:

A transmissão não é de modo algum uma clonagem; graças à transmissão, se tudo correr bem, a pessoa se torna o que estava destinada a se tornar – em outras palavras, algo diferente. Entretanto, ela é essencial para ter acesso a si mesmo. Como podemos nos tornar nosso verdadeiro eu sem uma herança, sem um guia, sem a voz deles, sem uma mensagem significativa? (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 73)

Creio que foi pensando nesse potencial de transformação – de nos tornarmos algo diferente –, que Tzvetan Todorov, por sua vez, formulou o questionamento “o que pode a literatura?” em um dos capítulos de sua obra *A literatura em perigo*. A resposta de Todorov, como não poderia deixar de ser, foi certeira:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidado para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76)

A literatura nos transforma a partir de dentro por proporcionar que lidemos com diferentes formas de existência e com diferentes valores presentes nas sociedades, em diferentes tempos e espaços. Antonio Candido (2011, p. 17) indica que os “valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.” (CANDIDO, 2011, p. 177). Se for correta a hipótese de que, na investigação teatral, lidamos com os problemas do ser humano, a literatura oferece, àqueles que desejarem entrar em contato com sua materialidade, mananciais ricos de vidas, existências, pensamentos, valores sociais, disputas éticas, julgamentos morais etc. Essa defesa de trabalho com o texto literário não se dá no sentido de submeter os processos criativos e pedagógicos em artes cênicas ao ensino da literatura. O que busco defender aqui é a utilização do texto como elemento do jogo teatral. Ao recorrer à literatura, o jogo teatral se amplia para além do universo de referências já trazido de antemão pelos alunos.

Na esteira da fricção entre texto e jogo, posso destacar os estimulantes trabalhos de Maria Lúcia Pupo – *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico* – e Ingrid Koudela – *Texto e jogo* –, referências fundamentais para o trabalho desenvolvido por mim junto ao Grupo de Experimentação Cênica Virtual. No caso de Pupo, é o trabalho com o texto não teatral que assume o primeiro plano. A partir das pistas deixadas pela autora, julgo ser importante definir a literatura de maneira mais ampla, assim como indica Antonio Cândido (2011, p. 176):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

O texto literário, encarado de forma ampla, pode se apresentar como um parceiro frutífero para a investigação teatral. O processo criativo que traz, por exemplo, textos narrativos para o espaço de jogo pode proporcionar aos envolvidos, sejam alunos ou professores, a “descoberta de significados gerados pela fricção entre a narrativa e a dramatização dessa narrativa” (PUPO, 2005, p. 65). O texto literário, inclusive, permite que se trabalhe, em sala de aula, com problemas de atuação:

Além de permitir a abertura a um universo de experiência imaginária, o texto projeta importantes problemas de atuação [...] O texto literário descontina um universo ficcional que nos permite ampliar a apreensão do mundo. Mediante a fricção, o fruidor saboreia “outras vidas” que podem levá-lo a desvendar perspectivas até então não reveladas sobre o ser humano. (PUPO, 2005, p. 138-139)

Saboreando outras vidas, os alunos passam por um processo criativo que amplia seus referenciais artístico-culturais e que possibilita a expansão do campo de possibilidades de enunciação sobre o mundo e o vivido. Além disso, ao se apropriar ludicamente do texto, o grupo de alunos consegue vislumbrar desejos e interesses, tendo mais clareza sobre que discurso sobre o mundo querem elaborar teatralmente. É o que aponta Pupo (2005, p. 140):

É a apropriação lúdica do texto que revela ao grupo seus próprios desejos, seus interesses e contribui para que ele formule o seu discurso teatral. Essa formulação tende necessariamente a ganhar em complexidade, na medida em que passa a envolver a ampliação das fronteiras, por vezes não especialmente largas, dos referenciais dos componentes do grupo.

Nesse processo de apropriação lúdica do texto, os alunos são convidados a uma verdadeira aventura com as palavras. “A aprendizagem se dá mediante a exploração do modo de enunciação, dos diferentes destinatários da enunciação, assim como da aliança entre o texto e diferentes ações cênicas.” (PUPO, 2005, p. 96). Tendo em vista a ampliação das referências artístico-culturais dos alunos do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, decidi levar a cabo

uma experiência intensiva de convívio com um conto da literatura brasileira. A escolha do texto levou em conta aspectos como morte e vida, tão presentes nas páginas desta monografia. Gostaria, agora, de discorrer sobre a obra escolhida e os caminhos percorridos ao longo do processo criativo e pedagógico.

2.3 *Venha ver o pôr do sol: profanadores de cemitérios*

Publicado pela primeira vez no ano de 1970, através da obra de contos *Antes do baile verde*, o conto *Venha ver o pôr do sol* (TELLES, 2018) foi o texto literário eleito para a investigação do Grupo de Experimentação Cênica Virtual. Escrito por Lygia Fagundes Telles, uma das maiores escritoras deste país – que foi, inclusive, laureada com o ilustre Prêmio Camões em 2005 –, o conto é de um esplendor absurdo. A obra nos apresenta a Ricardo e Raquel, que um dia já foram namorados. Atendendo ao pedido de Ricardo, Raquel vai até um cemitério abandonado e distante. Quando ambos se encontram, Ricardo vai levando a ex-namorada cada vez mais para dentro do cemitério, longe de tudo e de todos, prometendo dar a ela o pôr do sol mais lindo que ela já viu. Ao final, ele leva a moça até a capela que abrigava, segundo ele, o jazigo de sua família. Enganando Raquel, Ricardo faz a ex-namorada descer à catacumba, trancando-a lá. O rapaz abandona a ex-namorada naquele mausoléu, trancafiada, e vai embora.

O enredo de *Venha ver o pôr do sol* é profundamente instigante, seja pelas temáticas trabalhadas pela autora, seja pela forma como Telles constrói o suspense. O final, horror exacerbado, é surpreendente, chocante. Evidentemente trágico, arrisco dizer. Nas palavras dessa obra de Lygia Fagundes Telles, podemos encontrar diversas oposições: entre memória e esquecimento; entre homem e mulher – imersos em um intenso jogo de poder; entre morte e vida. Dona de um estilo único de escrita, Lygia Fagundes Telles instaura toda uma ambientação, convidando o leitor a imergir num espaço-tempo deslocado, sombrio, trágico. O destino, ali, é inarredável. Enxergo o texto de Telles como uma obra assombrosamente bela. A escolha, tendo em vista a ampliação das referências artístico-culturais dos alunos do Grupo de Experimentação, deu-se também pela ambiguidade causada pela obra: “[...] ao compartilharmos certo regozijo com textos belos, também somos atravessados por alguma aflição e, muitas vezes, por um desespero cortante.” (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p. 3). Prato cheio para a investigação do ser humano, *Venha ver o pôr do sol* apresenta um

campo vasto de possibilidades para que cada aluno fricione seus pensamentos e crenças do presente com a voz do passado de Lygia Fagundes Telles.

O texto foi utilizado dentro do Grupo de Experimentação Cênica Virtual como material para o jogo ao mesmo tempo em que também era objeto de investigação para o grupo em sua temática. Optei por introduzir a obra com o grupo a partir de um fragmento, sem que os alunos soubessem qual texto era e quem o havia escrito. O trabalho inicial através de um único fragmento pode ser justificado pelo que pontua Pupo (2005, p. 28):

Um dos grandes méritos do fragmento está no fato de permitir o contato com objeto artístico sem autoritarismo, sem a mediação de um cabedal de conhecimentos anteriores sobre o autor, a época, o movimento estético, frequentemente considerado imprescindível para a abordagem de textos.

Dessa forma, visando que os alunos não se detivessem tanto às questões do enredo, escolhi um trecho que evocava aspectos espaciais daquele cemitério, bem como trazia algumas características breves de seus personagens. O trecho escolhido destaca-se por ser predominantemente narrativo, com apenas uma fala de cada personagem.

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármores, invadira as alamedas de pedregulhos esverdinhados, como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

— É imenso, hein? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, que deprimente — exclamou ela, atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. — Vamos embora, Ricardo, chega.

— Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou-lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.¹⁷

A escolha pelo trabalho de investigação a partir de apenas alguns fragmentos do texto, mesmo quando, posteriormente, o Grupo de Experimentação já o havia lido na íntegra e conhecia a totalidade do enredo, deu-se tendo em vista a não ambição de lançar um olhar totalizante sobre a obra, como se quiséssemos transpô-la integralmente para a cena. No lugar

¹⁷ Trecho extraído do conto *Venha ver o pôr do sol*, presente em TELLES, Lygia Fagundes. *Os contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

da transposição integral, o Grupo de Experimentação operou na lógica da fragmentação, da ruptura, do corte, da descontinuidade e da elipse.

O procedimento da fragmentação, ou seja, da extração voluntária de trechos da obra, remete certamente à impossibilidade contemporânea de um olhar totalizante sobre um mundo no qual as certezas não mais parecem evidentes. Indício palpável dessa impossibilidade, a construção teatral por meio de fragmentos textuais traz para o primeiro plano o não acabamento, a descontinuidade, a elipse. Procedimentos de colagem e de cruzamento de diferentes textos em função de temas, autores ou estilos de escrita permitem a emergência de novos e enriquecedores significados. (PUPO, 2005, p. 27)

O fragmento escolhido como introdutório do trabalho com o texto literário foi levado ao jogo a partir de diferentes procedimentos criativos. O primeiro deles foi o da criação de imagens fixas a partir de palavras extraídas do trecho. Combinei com os alunos uma partitura de movimentos a ser realizada ininterruptamente. Em algum momento do jogo, eu enunciaria alguma palavra extraída do trecho literário, e todos, prontamente, deveriam compor uma imagem corporal estática a partir daquela palavra. Com todos os alunos “congelados” em suas imagens, eu observaria as composições e selecionaria algumas imagens a serem observadas cuidadosamente pelos alunos. Os alunos cujas imagens não eram selecionadas passavam a serem espectadores das imagens criadas pelos colegas. Após alguns instantes de observação, os alunos poderiam sugerir títulos para cada imagem. Para o primeiro jogo, selecionei as palavras “morte”, “força de vida”, “mato rasteiro”, “cemitério”, “crepúsculo” e “sepultura”. Tal procedimento foi utilizado na segunda aula do Grupo de Experimentação, sendo retomado, posteriormente, na sétima aula, após os alunos já conhecerem o conto de Lygia Fagundes Telles em sua totalidade. Na segunda vez em que o jogo foi jogado pelos alunos, as palavras disparadoras das criações foram: “cemitério”, “leque de rugas”, “catacumba” e “grito inumano”. Ao se trabalhar com textos literários (seja a partir de trechos ou do texto integral), Pupo (2005, p. 72) indica como recurso para fugir da mera ilustração do texto – tendendo, assim, à redundância – o procedimento de fabricação de imagens fixas isoladas ou em série. Dessa forma, os alunos-jogadores têm que fazer o exercício de condensar a situação a ser mostrada, investigando outros tipos de relação possível entre texto e ação, pesquisando relações de complementaridade e de contradição, por exemplo. Tal procedimento de jogo favorece o estabelecimento de uma relação metafórica com o texto, ao invés de mimeticamente ilustrá-lo.

Outro procedimento criativo utilizado na lida com o fragmento inicial foi o da criação de cenas individuais a partir dos eixos *espaço*, *enquadramento* e *ação*. Nesse primeiro momento, pude observar como as palavras de Lygia Fagundes Telles chegaram a cada aluno, que reverberações foram expressas em cada cena e como cada um resolveu materializar cenicamente aquele disparador poético. Após a experimentação individual, agrupei os alunos em três grupos, os quais ficaram responsáveis por criar uma cena também a partir dos eixos *espaço*, *enquadramento* e *ação*, só que, dessa vez, misturando as diferentes composições individuais, que acabaram sendo amalgamadas, coladas, recortadas, dissolvidas, retrabalhadas. Algumas das cenas dedicaram-se a pensar a oposição entre natureza e cidade. Uma cena muito interessante colocava lado a lado as imagens de um garoto na janela de um prédio alto, observando as luzes pequenas da grande cidade, e de uma garota andando em um jardim repleto de árvores e plantas.

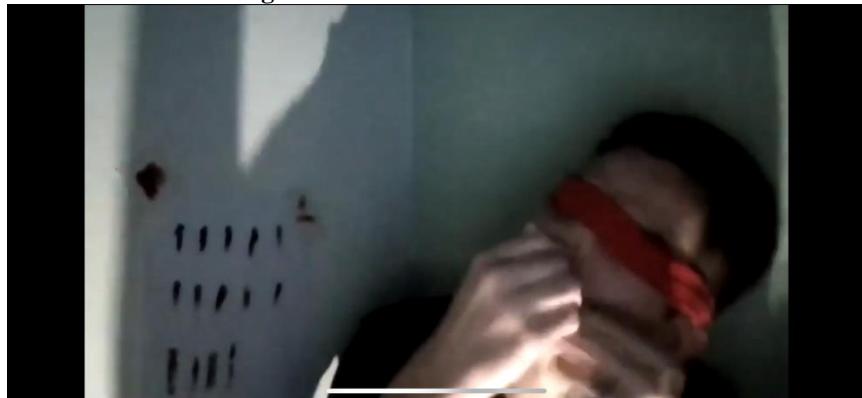
Figura 3 – Cena “É imenso, hein?”



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (reunido durante a pesquisa), 2020.

Na referida cena, foi profundamente simbólico quando o garoto lançou um olhar melancólico para a cidade e disse “É imenso, hein?” – frase extraída do trecho literário. A oposição entre cidade e natureza era um dos eixos de sustentação daquela cena. Outra cena interessante foi a que incorporou a frase “Olhe como é belo”, apresentada pelo aluno Igor Mandatti em sua cena individual. Na cena, a frase era repetida com diferentes entonações, até chegar num tom mais agressivo. Ao mesmo tempo, na tela, víamos um menino vendado e com um esparadrapo na boca. Ainda sem conhecer o conto *Venha ver o pôr do sol* na íntegra, o grupo acabou antecipando, na cena, as relações de violência e dominação que estão presentes na obra de Lygia Fagundes Telles.

Figura 4 – Cena “Olhe como é belo”



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (reunido durante a pesquisa), 2020.

Quando o Grupo de Experimentação conheceu o texto literário na íntegra, entramos em uma jornada que revelou dois aspectos principais que mais chamavam a atenção dos alunos. O primeiro aspecto refere-se à questão temática, especialmente no que tange a relação entre homem e mulher, envolvendo jogos de poder e as ideias de posse e controle, além do machismo reconhecível nas atitudes do personagem Ricardo, como vários alunos apontaram. O segundo refere-se à questão estética, não dissociada da discussão temática. Com esse destaque aos dois aspectos, não pretendo separar forma e conteúdo, mas afirmar que a questão temática foi investigada de forma intensa ao mesmo tempo em que as preocupações estéticas e referentes à linguagem cênica também eram fortemente discutidas e investigadas. Discorrerei sobre as discussões estéticas e as diferentes linguagens cênicas investigadas no próximo capítulo. Gostaria, neste momento, de deter-me à questão temática. O conto *Venha ver o pôr do sol* apresenta temáticas vivas que provocaram os alunos a friccionarem suas visões de mundo com as das personagens criadas por Lygia Fagundes Telles. Como bem indica Maria Lúcia Pupo, é através do confronto com o material textual que o grupo expressa suas representações sociais e suas visões de mundo: “Através do confronto com o material textual se chega à formulação de um todo no qual podem-se projetar ludicamente, por meio da fabricação de uma ficção teatral, representações sociais e visões de mundo dos jogadores.” (PUPO, 2005, p. 102).

Uma forma potente de suscitar discussões e levar os alunos a fugirem de perspectivas únicas frente ao texto literário é através da constante troca de papéis. Todos os alunos puderam experimentar as diferentes facetas de Raquel e Ricardo, mergulhando nas representações do feminino e do masculino e problematizando os intensos e ferrenhos jogos de poder. Ingrid Koudela afirma que a troca de papéis possibilita a adoção de uma visão que

não seja unilateral e que possibilite a percepção das atitudes das personagens a partir de diferentes ângulos:

A troca de papéis impedia a fixação a partir de uma perspectiva única. Se tivéssemos trabalhado apenas a partir do princípio da identificação com um único papel, o texto teria sido interpretado a partir de uma visão unilateral e não haveria a percepção de atitudes de diversos ângulos. (KOUDELA, 1996, p. 96)

Essa busca por diferentes soluções, no jogo teatral com o texto literário, possibilita uma análise menos ferrenha dos comportamentos humanos e um pouco mais complexa, pois coloca em confronto diversos pontos de vista e diferentes tipos de representação. Como defende Jean-Pierre Ryngaert, esse processo configura-se como instrumento de análise do mundo: “É pela procura de novas soluções e pela vontade de inventar que o jogo dramático pode escapar à ratoeira da imitação estéril. É assim que se torna não só instrumento de análise do mundo mas também uma arma face ao mundo.” (RYNGAERT, 1981, p. 45). No convívio com as obras do passado – e no confronto entre diferentes representações do mundo e das relações entre os seres humanos –, devemos adotar uma atitude canibal: “Uma atitude canibal com o texto literário implica que o ator deva ser capaz de jogar com o texto, ressignificando-o, permitindo-se confrontar com a visão do outro, rearticulando o discurso conforme seus próprios desejos e seu próprio contexto.” (MARTINS, 2002, p. 95). Para que a atitude canibal exista, é necessário, primeiramente, que se entre em contato com o texto, com a obra do passado. É só a partir do momento em que recontamos novamente aquelas palavras que elas ganham vida, deixando a condição de letras mortas. Esse gesto de recontar não pode ser, sob hipótese alguma, confundido com qualquer tipo de reproducionismo, como bem discorre Julio Groppa Aquino:

Primeiro, os mortos continuam falando com a gente, os mortos continuam, quer queiramos, quer não. Quem já perdeu um grande amor, já perdeu um pai, uma mãe, sabe muito bem do que eu estou falando. As nossas figuras importantes continuam ecoando em nós. Então, morto não morre exatamente, morto morre se a gente decreta o desaparecimento dele. Como as partituras, não é? As partituras são letra morta, elas só tomam vida se são entoadas. E as peças, elas são todas letras mortas, não é? Elas só ganham estatura na medida em que elas são recontadas mais uma vez. E ela sempre será contada de um jeito diferente. Tranquilizai-vos, ok? Isso aqui não é reproducionismo. Elas sempre serão reentoadas de maneiras diferentes porque os problemas do presente serão sempre outros. E a gente sempre vai se apropriar das coisas que nos antecederam com os olhos do presente, porque nós não temos outros, não é?¹⁸

¹⁸ Depoimento concedido a mim pelo professor e pesquisador Julio Groppa Aquino em entrevista realizada em 06/07/2020 através da plataforma *Google Meet*.

O olhar que lançamos para as obras é sempre o olhar do presente, não há escapatória. Nossos olhos são os olhos do tempo em que vivemos. Dessa forma, sempre vamos estabelecer uma relação descompassada temporalmente com as obras. É através da fricção entre diferentes modos de vida e diferentes modos de organização do pensamento que a criação cênica a partir do texto literário flui. A atitude canibal, no caso da relação com as obras do passado, é uma atitude necrófila, em suma. Sem tabus e moralidades, amemos, portanto, os nossos mortos. Profanemos, assim, os nossos cadáveres! O trabalho artístico – e analogamente o trabalho educacional – configura-se, dessa forma, como um trabalho de profanação de cemitérios. À luz do conto de Lygia Fagundes Telles, no processo de investigação do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, adentramos o cemitério, lançando olhares para os embates entre diferentes regimes de tempo e os diferentes regimes de verdade que operam no *arquivo do mundo* – para valer-me, aqui, da concepção de arquivo formulada por Michel Foucault. Cabe destacar que minha relação com Foucault se dá através do intermédio de Julio Groppa Aquino (2019a). A discussão sobre uma *educação pelo arquivo* (AQUINO, 2019a) será fomentada no quarto capítulo desta monografia. Essa profanação de cemitérios, na lida com o legado cultural – na investigação do arquivo do mundo – se manifesta com um duplo aspecto: num mesmo golpe, profanação e respeito convivem intensivamente.

2.4 O arquivo cinematográfico: fricções da investigação

Durante o mês de setembro de 2020, após o Grupo de Experimentação Cênica Virtual entrar na segunda metade do processo – que se estendeu até o final de outubro –, decidi proporcionar aos alunos o contato com duas obras do arquivo cinematográfico, almejando friccionar a investigação em torno do universo de *Venha ver o pôr do sol*. Assim, escolhi dois filmes do cinema contemporâneo ocidental que apresentavam outras questões em torno do jogo de poder entre homem e mulher, bem como apresentavam visões sobre as ideias de masculinidade e feminilidade. O primeiro filme trabalhado em aula foi o longa-metragem estadunidense *Animais Noturnos*, dirigido por Tom Ford e lançado em 2016. O segundo, *A Pele de Vênus*, é um longa-metragem francês de 2013, dirigido por Roman Polanski e baseado na peça teatral *Venus in Fur*, escrita por David Ives.

Além de serem ampliadoras de repertório, as obras cinematográficas foram importantes provocadoras, tanto em questões temáticas, quanto em questões estéticas – de

formulação de discurso artístico. Posso dizer que os dois filmes foram, em nosso processo artístico e pedagógico, *modelos de ação*. O conceito foi formulado pelo dramaturgo e encenador Bertolt Brecht, no contexto do trabalho com a peça didática. Na pesquisa *Jogos do Olhar*, Verônica Veloso (2008) fez uma apropriação do conceito de Brecht para o trabalho com a linguagem cinematográfica na investigação teatral. À luz do trabalho de Veloso, achei que tomar o filme como modelo de ação poderia ser bastante frutífero para adensar a investigação dentro do Grupo de Experimentação Virtual. Sobre a ideia de modelo de ação, Veloso discorre:

Esse conceito foi desenvolvido por Bertolt Brecht no estudo de suas peças didáticas. “Os ‘modelos de ação’ são determinados, ou seja, nitidamente delineados, isoláveis em suas partes para que possam ser julgados ou imitados. [...] Característica do modelo é sua reproduzibilidade por qualquer pessoa” (KOUDELA, 1991, p. 135)¹⁹. Embora Brecht proponha que um texto seja o modelo, a professora Ingrid Koudela apresenta em seus estudos a possibilidade de pinturas serem tomadas como modelo. Dando continuidade a essa licença, usamos aqui filmes como modelos de ação. De acordo com Brecht, o extremo oposto de lidar com o texto como modelo de ação seria realiza-lo literalmente, o que nessa proposta corresponderia à adaptação de um filme para o teatro. Como esse não é nosso objetivo, tomamos o filme como modelo, trazendo-o para o cotidiano dos jogadores que se sentem livres para manipulá-lo, questioná-lo, reinventá-lo. O filme torna-se uma inspiração; “objeto de imitação crítica, ele se constitui enquanto princípio unificador do processo pedagógico, o que propicia liberdade e diversidade de respostas, por meio da historicização, ou seja, da contextualização do modelo” (Idem, 2001, p. 46)²⁰. (VELOSO, 2008, p. 124)

Dessa forma, o filme, tomado como modelo de ação em um processo de investigação teatral, torna-se material para a pesquisa, sendo objeto de análise, de questionamentos, de recriações e de profanações. Além disso, o diálogo entre cinema e teatro fica mais largo. Tal aspecto foi de fundamental importância, no caso do Grupo de Experimentação, já que nossa investigação se dava na fronteira entre linguagens, numa criação cênica mediada por telas e câmeras. Veloso (2008, p. 125), sobre essa aproximação entre as linguagens teatral e cinematográfica, afirma: “Tomar um filme como modelo de ação amplia as margens do diálogo entre as duas linguagens, pois um filme é um objeto estético e estilístico, provocador de estímulos diversos, portador de referências e citações próprias.”. O arquivo cinematográfico, acessado através do contato com duas obras contemporâneas, possibilitou a fricção com o conto *Venha ver o pôr do sol* em diferentes instâncias. Há, primeiramente, um distanciamento temporal entre as obras. O texto literário foi escrito na década de 1970, já os filmes foram produzidos na de 2010. Há, nas três obras, diferentes enunciações acerca do jogo

¹⁹ KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.

²⁰ KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

de poder instaurado entre homem e mulher, o que suscita diferentes olhares para a questão, evitando respostas simples e um tanto ingênuas sobre o problema. Os alunos puderam se deparar, também, com diferentes representações das personagens femininas e masculinas, o que possibilitou novos olhares para os personagens Ricardo e Raquel do texto de Lygia Fagundes Telles. Há fricções estéticas nesse intenso jogo, já que os filmes revelam diferentes procedimentos de elaboração e desenvolvimento de histórias. O recurso ao arquivo cinematográfico potencializou a ampliação das referências artístico-culturais almejada, possibilitando que mais vetores de força entrassem no jogo estabelecido dentro do Grupo de Experimentação. Os filmes despertaram, ainda mais, o apetite dos alunos. As reverberações foram notáveis e as ligações que os estudantes fizeram das obras cinematográficas com a obra literária mostraram-se muito potentes. Destaco a colagem apresentada pela aluna Rafaela Yamamoto como parte do registro da décima aula. Em sua composição, Rafaela colocou lado a lado diferentes representações do feminino e do masculino na sociedade contemporânea, recorrendo a alguns ícones da indústria cultural. Tal colagem foi uma reverberação da primeira aula na qual trabalhamos com o filme *A Pele de Vênus*.

Figura 5 – Registro da Aula 10 por Rafaela Yamamoto



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (reunido durante a pesquisa), 2020.

Antes de discorrer sobre os efeitos causados pela fricção com os filmes, julgo ser importante fazer algumas considerações sobre cada obra. Ambas apresentam fricções entre um dito plano da ficção e um da realidade. As fronteiras são embaralhadas, dissolvidas. *Animais Noturnos* foi dirigido por Tom Ford, estilista do mundo da moda. Tal informação é

relevante, pois um choque estético é promovido pela obra. O filme não possibilita que o espectador mais desavisado passe indiferente perante a ele. A obra chacoalha, desassossega, incomoda, assombra e perturba. Na trama, a galerista Susan – interpretada por Amy Adams – recebe o manuscrito de um livro, escrito por seu ex-marido – interpretado por Jake Gyllenhaal. O enredo do livro apresenta uma família que é assolada por momentos sombrios. Há, entre o enredo do manuscrito e a história do relacionamento de Susan com seu ex-marido, diversos paralelos. O filme, inteligentemente, é construído através de uma montagem paralela, intercalando o desenvolvimento das ações nos planos da realidade (a vida de Susan) e da ficção (os acontecimentos do livro). Há uma camada de vingança no filme de Tom Ford; o homem vingando-se da mulher, assim como em *Venha ver o pôr do sol*.

Já em *A Pele de Vênus*, dirigido pelo polêmico Roman Polanski, a vingança se dá de maneira oposta: é a mulher que se vinga do homem, mexendo com as polaridades do intenso jogo de poder. O longa-metragem acontece quase todo dentro de um teatro em Paris, apresentando o espectador, inicialmente, a uma atriz que chega atrasada para um teste de uma peça baseada no livro *A Vênus das Peles*, escrito no século XIX por Leopold von Sacher-Masoch. Num intenso jogo de poder, sedução e dominação com o diretor e dramaturgo da adaptação, o filme se desenrola com diálogos cortantes, interpretados com maestria por Emanuelle Seigner e Mathieu Amalric. Diversos aspectos do enredo da peça são problematizados pela personagem interpretada por Seigner, que questiona as representações da personagem feminina na obra de Sacher-Masoch e escancara o machismo da construção. Há toda uma questão mitológica greco-romana no filme de Polanski, o que me faz pensar sobre a tragédia grega e a questão do destino inarredável. No conto de Lygia Fagundes Telles, consigo perceber toda uma dimensão trágica, intensificada ao passo que Raquel vai sendo conduzida por Ricardo cada vez mais para as entranhas mais profundas daquele cemitério. O destino inarredável golpeia novamente.

A análise das obras cinematográficas, bem como do conto *Venha ver o pôr do sol*, levou os alunos do Grupo de Experimentação Cênica Virtual a se defrontarem com suas experiências cotidianas e com seus pontos de vista acerca das construções do feminino e do masculino na sociedade. Suscitou, também, que novos olhares fossem lançados para os pensamentos em torno do jogo de poder entre homem e mulher, provocando fissuras, cortes e deslocamentos. *A Pele de Vênus* trouxe aos alunos uma olhadela diferente para esse jogo de

poder, possibilitando a reflexão sobre os diferentes embates entre homens e mulheres e as diferentes movimentações do poder, exercido tanto pela figura masculina como pela feminina. A possibilidade que a análise de obras artísticas suscita aos alunos-jogadores-espectadores é a do encontro com a própria vida, não mais atravessada apenas pelo cotidiano – presente imediato –, mas também pelas elucubrações provenientes do passado. Como afirma Flávio Desgranges, formar espectadores é provocar, também, a descoberta do prazer da análise:

A arte lança o contemplador ao encontro da vida, sempre de maneira surpreendente, inesperada. A compreensão da obra passa pelo necessário diálogo com a experiência cotidiana; essa elaboração reflexiva não se processa, contudo, sem esforço. Descobrir o prazer dessa análise é aprender a ser espectador, a tornar-se autor de histórias, fazedor de cultura. Um prazer que, como experiência pessoal, única e intransferível, pode ser aprendido, mas não ensinado. Assim, formar espectadores consiste em provocar a descoberta do prazer artístico mediante o prazer da análise. (DESGRANGES, 2015, p. 173)

Dediquei quatro aulas à fricção do conto *Venha ver o pôr do sol* com os dois filmes selecionados do arquivo cinematográfico. Cada aluno assistiu aos filmes fora do horário de aula e teve que realizar uma atividade domiciliar escrita referente a cada longa-metragem. As atividades englobaram perguntas reflexivas sobre aspectos temáticos e estéticos de cada filme. Além disso, ao final de cada atividade, uma proposta criativa escrita era lançada aos alunos. Os filmes foram debatidos coletivamente em aula para além das questões presentes nas atividades domiciliares, tendo em vista a tessitura de relações entre cada filme e o conto de Telles. A proposta criativa referente à obra *Animais Noturnos* consistia na criação de um primeiro capítulo de um livro de mistério. Para isso, cada aluno deveria escolher uma experiência pessoal que deveria ser ficcionalizada e transformada em um esboço de literatura. Tal proposta permitia que os alunos se defrontassem com o mesmo tipo de procedimento criativo levado a cabo por um dos personagens do filme de Tom Ford. O escritor, ex-marido de Susan, construiu o livro *Animais Noturnos* a partir do trauma de sua separação. De maneira análoga, cada aluno pôde pinçar alguma experiência de sua vida para colori-la ficcionalmente, criando algo novo. Como indica Maria Lúcia Pupo, escrever a partir de desafios similares aos dos autores é uma forma de mobilizar os alunos à ação:

Imaginar encenações para um texto, jogar com situações que serão redescobertas durante o espetáculo e escrever a partir de desafios similares aos dos autores são propostas especialmente férteis, na medida em que mobilizam os alunos a agir, formular discursos próprios, mergulhar no prazer da invenção e da metáfora. (PUPO, 2015b, p. 338)

Em aula, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar suas criações escritas com os colegas. Divididos em grupo, todos tiveram que se lançar à criação cênica a partir da proposta formulada por mim: cada grupo deveria escolher uma das histórias escritas pelos integrantes e criar uma cena a partir desse material. A cena deveria ter começo, meio e fim, além de estar pautada no eixo de investigação de *ações, espaços e enquadramentos*. Algumas propostas já colocavam em primeiro plano a questão do jogo de poder entre homem e mulher, mesmo que a proposta de escrita das histórias ficcionais não estivesse diretamente direcionada para a questão. Sobre esse aspecto, formulo a seguinte hipótese: por todos estarem bastante imersos na investigação da temática, foi quase impossível de se esquivar desse aspecto na criação cênica. Uma cena apresentada, inclusive, já apontava para uma breve inversão na polaridade do jogo de poder, com uma personagem feminina apontando uma arma para um personagem masculino. Todas as cenas foram discutidas em aula. A partir da proposição do *gosto, critico e proponho* (RYNGAERT, 2009), alunos e professor puderam lançar sugestões a cada grupo. Após a avaliação de cada cena, orientei o rejogo, possibilidade fértil de retomada e recriação. O trabalho com as cenas criadas a partir da experiência com o filme *Animais Noturnos* pode ser considerado uma espécie de trabalho com cenas paralelas, à luz do que pontua Koudela (1996, p. 58): “o procedimento com as cenas paralelas pode relacionar a metáfora do texto com o universo de experiência dos jogadores. [...] O jogo teatral assume aqui a função de criação de situações de contraste, de atualização, de associação.”. Relacionando suas experiências pessoais ficcionalizadas com o universo das obras trabalhadas, os alunos puderam friccionar ainda mais a investigação levada a cabo dentro do processo do Grupo de Experimentação. A capacidade de trabalho com metáforas foi ainda mais desenvolvida, especialmente pela proposta de ficcionalização de alguma experiência pessoal, íntima.

No trabalho com o filme *A Pele de Vênus*, os alunos tiveram que escrever a dramaturgia de uma cena curta na qual uma atriz e um ator (ou uma atriz e um diretor, ou uma diretora e um ator) ensaiassem um trecho da adaptação do conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles, para o teatro. O foco da construção dramatúrgica deveria ser o estabelecimento de um jogo de poder entre homem e mulher tanto no plano da ficção (enredo do conto literário/peça teatral) como no plano da realidade (ensaio). A convocação dos alunos à escrita dramatúrgica favorece que todos experimentem diferentes funções criativas no fazer teatral, como defende Marcos Bulhões Martins (2006, p. 72): “Cada aluno pode ser

estimulado a exercer diferentes funções criativas, evitando-se um único ponto de vista. Intentamos colocar em prática um enfoque coletivo da tessitura do texto espetacular, no qual não se confunde a prática do teatro com o exercício da atuação.”. Ao convocar o estudante à escrita de cenas, novos olhares podem ser lançados ao processo criativo e ao próprio fazer teatral, que não passa somente pelo exercício da atuação. É uma forma de ampliar o campo das possibilidades. Durante a aula, os alunos foram divididos em duplas, tendo que criar uma cena a partir de uma proposta dramatúrgica (ou da mistura das propostas). As cenas deveriam, novamente, ter começo, meio e fim, além de estarem pautadas no eixo de investigação de ações, espaços e enquadramentos. As cenas apresentadas revelaram a diversidade de soluções encontradas através do jogo, possibilitando uma fuga de soluções fáceis e calcadas em perspectivas únicas sobre o conto *Venha ver o pôr do sol*. Como defende Koudela, a variedade de soluções buscadas no jogo é fundamental:

A variedade de soluções buscadas através do jogo é fundamental para o processo de conhecimento, ao mesmo tempo em que a multiplicidade e o caráter multifacetado das formas expressivas produzidas constituem uma resistência a soluções fáceis que escamoteariam as questões tematizadas. (KOUDELA, 1996, p. 127)

A escolha por interpelar as obras do arquivo cinematográfico a partir do próprio ato de jogar é uma forma de pavimentar um caminho fértil para a realização das traduções pessoais, como defende Rancière (2012), através das quais o espectador estabelece pontes entre o que já conhece de antemão e aquilo que ainda não sabe. É também inspirador ver como os alunos estabelecem diálogos – muitas vezes provocantes e desestabilizadores – com as obras artísticas (tanto os dois filmes como o conto de Telles). Nesse processo, os estudantes fazem associações a partir de seu universo de referências e daquilo que estão conhecendo a partir do arquivo movimentado pelo professor em aula. Além disso, há uma abertura para experiências de caráter sensorial, levando os alunos a estabelecerem diálogos outros com o mundo e com o cotidiano. Colocar os alunos diante de diferentes obras do arquivo do mundo, de todo um legado cultural da humanidade, é uma forma de romper, reitero, com a ideia de que se inventa a roda. Como belamente formula Sandra Corazza (2006, p. 36), “é entre a cópia e a criação que o escritor faz marcas: livres, acidentais, irracionais, involuntárias, no acaso.”. Na lida com o legado cultural, é entre a cópia e a criação que o aluno caminha nessa corda bamba que é um processo criativo no contexto do ensino das artes cênicas.

Gostaria de encerrar este capítulo refletindo sobre a tão controversa e atual cultura do cancelamento. Julgo ser pertinente, já que estou lidando com a ampliação das referências dos

alunos a partir de diferentes obras, representantes de um legado humano. Lanço, ao leitor, os seguintes questionamentos: Como não queimar, rejeitar ou apagar uma obra que possui aspectos questionáveis e problematizáveis no tempo de hoje? Como não ser anacrônico e poder, criticamente, dialogar e aprender com o passado? Como dialogar com o que veio antes sem ser pela lógica da “queima”? Seria essa ânsia pela queima uma herança da Inquisição? Do Nazismo? Dos regimes totalitários como um todo? Lidar com as obras do passado é entrar em contato com diferentes formas de vida, é defrontar-se com diferentes regimes de verdade, que não são menos verdadeiros por estarem localizados no passado. Por exemplo, muitas pessoas poderiam questionar a escolha que fiz, já que levei aos alunos um filme do diretor Roman Polanski, acusado de pedofilia. Na radicalização contemporânea, julgo ser de extrema urgência que nos atentemos ao perigo desse afunilamento, desse tom radical que cada vez mais toma conta dos discursos e dos afetos. Percebo, em muitos casos, um autoritarismo enorme presente em muitos discursos pautados em um suposto revisionismo histórico das obras do passado. Revisionismo esse que, por sua vez, é pautado, como não poderia deixar de ser, pelos olhos do presente e pelos regimes de verdade que estão em disputa no eterno jogo de forças em torno da verdade e do poder.

Penso que daqui a cem anos, por exemplo, Roman Polanski estará morto. Sua obra cinematográfica resistirá, entretanto. *A Pele de Vênus* continuara murmurando no arquivo do mundo, pedindo aos vivos que a encontrem mais uma vez. Polanski está vivo ainda, mas e as obras cujos autores já estão mortos? Como podemos ambicionar interrogar ferrenhamente um morto que já nem está mais aqui em carne e osso? O que resta dele são apenas rastros. Com isso não quero dizer que devemos venerar o passado, acreditando cegamente em suas verdades. Pelo contrário, esse passado deve ser problematizado, revisitado, questionado e retrabalhado. Suas verdades devem ser olhadas com suspeita. O que coloco em questão é a forma de lidar com nosso legado. Sugiro que deixemos as armas de lado. Julio Groppa Aquino, ao discorrer sobre a obra de Michel Foucault, indica uma “franca hospitalidade aos mortos” (AQUINO, 2019b, p. 215). É a isso que estou querendo aludir. Convivamos intensamente com nossos mortos de forma mais humilde. Exercitemos, portanto, um gesto mais gentil na lida com nosso legado. Deixemos as armas de lado, por ora, para ver florescer a empatia. Tal gesto de empatia é uma forma de tentarmos preservar, inclusive, uma relação amigável com o que nos precede, já que, no futuro, correremos o mesmo risco. Em dias não

tão distantes, poderemos ser colocados no tribunal, onde nossas verdades poderão ser questionadas e combatidas. Quem serão os enviados à fogueira santa no futuro?

Fugir da cultura do cancelamento é uma forma de abrir margem ao erro e à possibilidade de aprendermos com nossas falhas. Julgo que as correções de erros de postura e de fala se dão a partir de diálogos. Não creio que o cancelamento seja educativo; pelo contrário, ele configura-se como uma radicalização do afastamento e da separação entre grupos de pessoas. O que está em jogo nessa cultura do cancelamento talvez não seja a questão de quem esteja mais moralmente correto ou de quem seja mais politicamente correto no mundo contemporâneo. O que me assusta, especialmente com a sanha autoritária que pulula em muitos atos e discursos, é a ambição de tutela da verdade e, com isso, da soberania do poder sobre o outro. E muitos desses discursos, que circulam especialmente nas redes sociais, palco de disputas ferrenhas e de linchamentos virtuais, acabam por se pautar na ideia da liberdade. Quero crer que liberdade seja a arte de não se deixar escravizar por ninguém. Liberdade não é, portanto, a possibilidade de escravizar os outros a partir da minha opinião. A liberdade, dessa forma, é o condão que os seres humanos têm de não se deixarem escravizar. Deixemos as armas de lado, por ora. Creio que sem empatia não sairemos do buraco ético-político no qual estamos chafurdados. Falta-nos o exercício de uma franca hospitalidade aos vivos e aos mortos.

CAPÍTULO 3: O EXPERIMENTO *CARTAS DE AMOR E MORTE*

“O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármores, invadira as alamedas de pedregulhos esverdinhados, como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte.”

(*Venha ver o pôr do sol*, Lygia Fagundes Telles)²¹

Como finalização do processo do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, construímos o experimento denominado *CARTAS DE AMOR E MORTE*. Tal experimento foi caracterizado pela reunião de diferentes cenas e experimentações criadas ao longo do processo criativo, que se desenrolou entre os meses de julho e outubro de 2020. Tendo como eixo central – um verdadeiro esqueleto do experimento – algumas cartas ficcionais compostas pelos alunos, dedicamo-nos, enquanto grupo, a construir o roteiro dramatúrgico a partir da seleção, da edição e da colagem de diferentes cenas criadas em aulas anteriores. O experimento *CARTAS DE AMOR E MORTE* foi apresentado ao vivo em três dias do mês de outubro através da plataforma *Zoom*. A escolha por essa plataforma para a realização das apresentações deveu-se ao fato de termos descoberto, ao longo das aulas do Grupo de Experimentação, que tínhamos mais liberdade de ferramentas e maior possibilidade de organização das telas no *Zoom* do que no *Google Meet*. Como já estávamos criando e apresentando as cenas no *Zoom* há algum tempo, optamos por manter o uso da plataforma nas apresentações finais.

Na primeira apresentação, ocorrida no dia 22 de outubro (quinta-feira), gravamos o experimento²² durante o horário de aula. Tal ocasião foi também a oportunidade de recebermos, de maneira privada, os membros da minha banca de TCC – os professores Maria Lúcia Pupo, Julio Groppa Aquino e Marcelo Soler. As outras duas apresentações foram realizadas nos dias 23 e 24 (sexta-feira e sábado), tendo o caráter de compartilhamento público do experimento. Todas as apresentações iniciaram-se às 20h. O experimento *CARTAS DE AMOR E MORTE* teve em torno de 45 minutos de duração. O público majoritário foi

²¹ TELLES, Lygia Fagundes. **Os contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

²² A gravação do experimento *CARTAS DE AMOR E MORTE* está disponível na plataforma *YouTube*: <<https://youtu.be/CgYjaEHnGZI>>. Acesso em: 25/10/2020.

composto por amigos e familiares dos alunos do Grupo de Experimentação Cênica Virtual e por meus colegas do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP. Antes de cada apresentação, fiz uma breve fala inicial, apresentando o experimento e o Grupo de Experimentação. Além disso, orientei os espectadores para que não deixassem ligados seus microfones e câmeras. Tal orientação foi uma forma de evitar quaisquer interrupções desnecessárias e acidentais no experimento.

Figura 6 – Cartaz do experimento “CARTAS DE AMOR E MORTE”



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (reunido durante a pesquisa), 2020.

Antes de discorrer sobre a estruturação do experimento final em si – tendo em vista os pontos de partida, a organização dramatúrgica e os ensaios –, julgo ser importante pontuar o motivo da minha escolha pela terminologia *experimento* para nomear a construção cênica do Grupo de Experimentação. Ingrid Koudela, ao utilizar os conceitos de Brecht para o trabalho com a peça didática, expõe a concepção do dramaturgo e diretor alemão sobre um *experimento*:

Brecht utiliza os termos *Erlebnis* (experiência) e *Experiment* (experimento). [...] A diferenciação estabelecida por Brecht para o conceito de aprendizagem insinua uma visão crítica do princípio pedagógico *learning by doing*, que se limita a expor o

aluno a uma situação de aprendizagem, sem que haja uma problematização do objeto a ser aprendido. Brecht refere-se a *elementos de comentário que devem ser introduzidos na experiência*. Ou seja, a reflexão deve conduzir o processo de aprendizagem, transformado, então em experimento. (KOUDELA, 1996, p. 103)

Dessa forma, o experimento tem como foco não apenas o fazer, mas também a reflexão que permeia e conduz o fazer artístico. Os alunos aprendem não apenas fazendo, estando expostos a uma situação de criação cênica, mas também ao refletir sobre o processo criativo, problematizando as criações cênicas e discutindo as escolhas formais e temáticas. Assim, no experimento final, além de estarmos preparando algo a ser mostrado, pela primeira vez, a um público externo ao Grupo de Experimentação, estávamos refletindo sobre a própria constituição das cenas e problematizando as temáticas e situações trabalhadas. Dessa forma, a construção de *CARTAS DE AMOR E MORTE* não foi algo dissociado do processo pedagógico do grupo, tampouco foi encarada como a mera organização de cenas para uma exibição pública. O caráter pedagógico permaneceu ligado ao artístico em todo o processo, desde a primeira aula até a última. O artístico e o pedagógico, no caso do ensino das artes cênicas, devem sempre caminhar juntos. A ideia de experimento pautou boa parte das construções cênicas do Grupo de Experimentação Cênica Virtual. Por exemplo, em uma das aulas, dedicamo-nos ao trabalho com cartas ficcionais, escritas por cada aluno. Através de um experimento cênico, os alunos-jogadores, divididos em duplas, puderam investigar cenicamente formas de relação com as cartas e, também, descobrir imagens e universos que são evocados a partir do contato com a materialidade da carta. Mais à frente, deter-me-ei ao trabalho com as cartas ficcionais.

Antes disso, gostaria de resgatar uma observação feita no capítulo anterior. Durante a jornada do Grupo de Experimentação, dois aspectos principais chamaram a atenção dos alunos na investigação em torno do conto *Venha ver o pôr do sol*. O primeiro aspecto, discutido no capítulo anterior, refere-se à questão temática. O segundo, sobre o qual gostaria de deter-me neste momento, refere-se à questão estética. Na investigação estética levada a cabo pelo Grupo de Experimentação, diferentes linguagens cênicas pululavam nas criações que surgiam, tanto nas cenas individuais ou em grupo como nos registros de aula. Posso destacar que o surrealismo, o fantástico, o expressionismo, o drama e o terror estiveram presentes. O surrealismo, por exemplo, apareceu em diferentes cenas ao longo do processo, muitas vezes acompanhado de pitadas de expressionismo. Algumas propostas cênicas

acabavam por revelar a personagem Raquel em estado de fragmentação, como se a morte iminente fizesse a mente da personagem entrar em estado de desagregação.

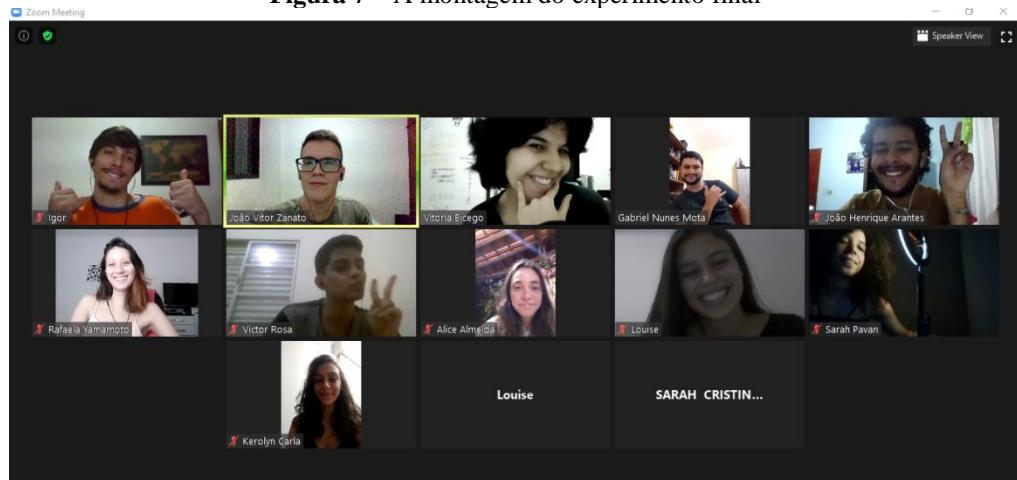
Tal aspecto fez-me conversar, com os alunos, sobre a peça teatral *Vestido de Noiva*, escrita por Nelson Rodrigues. *Vestido de Noiva* expõe a consciência de sua protagonista, Alaíde, que agoniza, entre a vida e a morte. A dramaturgia de Nelson Rodrigues se desenvolve em três planos: realidade, memória e alucinação. A peça começa com o atropelamento de Alaíde por um automóvel. Enquanto é operada no hospital, com a consciência em desagregação, a protagonista relembraria o conflito com a irmã Lúcia, de quem roubou o namorado – Pedro, com quem se casou –, e imagina seu encontro com a prostituta Madame Clessi, assassinada pelo namorado de dezessete anos. A interessante e intrigante história vai sendo construída por meio de entrecortes entre três planos diferentes e simultâneos. A ideia de uma mente em desagregação trouxe uma linha bastante frutífera para os alunos que se interessavam pela jornada estética mais ligada ao expressionismo e ao surrealismo.

A possibilidade de cogitar o delírio de Raquel, trancafiada numa catacumba, enquanto espera a morte chegar, levou alguns alunos a enveredarem, também, por caminhos surrealistas com toques de terror, misturando num grande caldeirão facetas de sonho, pesadelo, delírio e loucura. O registro da décima primeira aula, feito pela aluna Sarah Pavan, constituiu-se como um diário-colagem da personagem Raquel, apresentado na forma de um áudio. Durante a discussão sobre o registro, muitos alunos apontaram para as possibilidades de penetração do delírio, da loucura e da fantasia na forma como a personagem Raquel – interpretada, no diário-colagem, por Sarah, que emprestou suas modulações de voz para criar estados e ambientes – enunciava as palavras que ora repetia, ora sussurrava. O registro da sétima aula, também apresentado na forma de um áudio pela aluna Vitória Bícego, propôs, ao Grupo de Experimentação, uma experiência imaginativa. Em sua condução do ouvinte através da voz, Vitória nos colocava dentro de um casarão com extensos corredores e depois nos jogava para dentro de uma ambulância cujos funcionários tinham o mesmo rosto. Em outro momento, sua voz nos levava à frente de um hospital para, depois, num simples gesto, fazer com que voltássemos a um cômodo do casarão inicial. Tal descrição parece bastante confusa, mas foi justamente essa a proposta da aluna. Vitória propôs uma jornada pelas profundezas da imaginação e do sonho, flirtando bastante com o surrealismo.

A partir do registro apresentado por Vitória, comentei com os alunos sobre o longa-metragem *Império dos Sonhos*, obra surrealista de David Lynch. Cheguei a exibir, em aula, o trailer do filme. Além de ampliar o repertório dos estudantes, estava, nesse caso, fazendo provocações estéticas quanto ao próprio processo de construção imagética proposto por Lynch. O filme surrealista traz aspectos de terror e mistério numa história que nos apresenta à personagem Nick Grace – interpretada com maestria por Laura Dern –, uma atriz casada que é convidada a fazer parte da refilmagem de uma produção polonesa cujos protagonistas morreram durante as gravações. Aos poucos, a atriz vai se envolvendo com o ator principal do filme, e a trama entra em uma jornada na qual a realidade e a ficção se misturam. A ideia da fricção entre realidade e ficção era muito cara ao Grupo de Experimentação Cênica Virtual, já que, em diferentes cenas, os alunos-jogadores propuseram-se a testar os limites entre os planos do real e da ficção.

Com esse relato, posso mais uma vez afirmar como as discussões estéticas estavam constantemente presentes. As questões temáticas e estéticas coexistiram no rol das preocupações investigativas do Grupo de Experimentação, sem que precisássemos privilegiar apenas a investigação temática ou apenas a estética. Foi no experimento com cartas que pudemos encontrar uma instigante colaboração entre as discussões temáticas e as pesquisas estéticas. Talvez esse tenha sido um dos principais motivos para a eleição da forma da carta como eixo condutor do experimento final *CARTAS DE AMOR E MORTE*.

Figura 7 – A montagem do experimento final



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (reunido durante a pesquisa), 2020.

3.1 Uma aventura com cartas

Gostaria, agora, de contextualizar o trabalho que o Grupo de Experimentação Cênica Virtual fez com cartas ficcionais. A ideia da composição de cartas ficcionais partiu de uma proposta que fiz aos alunos no final da quinta aula. Na sexta aula, cada aluno deveria estar com uma carta em mãos, a qual deveria ser escrita a partir do universo de *Venha ver o pôr do sol*. As mulheres deveriam escrever suas cartas como se fossem a personagem Raquel escrevendo para o personagem Ricardo, e os homens deveriam escrever como se fossem o personagem Ricardo escrevendo para a personagem Raquel. Cada aluno deveria criar não só o texto da carta, mas a própria materialidade da mesma, pensando em seus aspectos físicos, como o envelhecimento do papel, a caligrafia, as marcas do tempo etc. Antes de comentar sobre o primeiro experimento realizado na sexta aula, gostaria de discorrer sobre a escolha do trabalho com cartas. Por que, então, a escolha da carta? Acredito que a carta possui uma materialidade outra. Ela nos traz o peso das palavras, faz-nos lidar com outros espaços-tempos. Em face das cartas, podemos experimentar outras possibilidades de enunciação sobre a vida e o vivido. Ao lidarmos, por exemplo, com cartas que remetem a tempos anteriores, estamos lidando com a poeira do tempo. Em suma, lidamos, talvez, com o *artigo da morte* (ROSA, 1988, p. 37).

A proposta de escrever cartas ficcionais como se fossem os dois personagens do conto de Lygia Fagundes Telles colocou os alunos do Grupo de Experimentação em contato com a alteridade, já que proporcionou a experiência de se colocar no lugar do outro, reconhecendo seus possíveis modos de pensar e elaborar discursos. A escrita da carta como se fosse o personagem leva, também, a uma maior exploração da complexidade daqueles seres, evitando as respostas únicas e simplificadas. Ao se colocar no lugar do outro para escrever, o aluno provavelmente se indagou: como esse personagem escreveria? O que ele diria? De que forma diria? Quais palavras seriam escolhidas para formular o discurso? Qual seria o formato de sua letra? Tais questionamentos revelam o exercício de imaginação que cada aluno teve que realizar. O procedimento das cartas ficcionais é, também, uma forma de exercício da escrita, lançando desafios a cada indivíduo. Durante a aula, cada composição escrita individual recebeu os olhares do coletivo, de forma que os alunos puderam observar como cada integrante propôs um caminho diferente para lidar com o mesmo desafio. Maria Lúcia Pupo, sobre a prática da escrita, discorre que “a partir de desafios comuns, cada membro do grupo

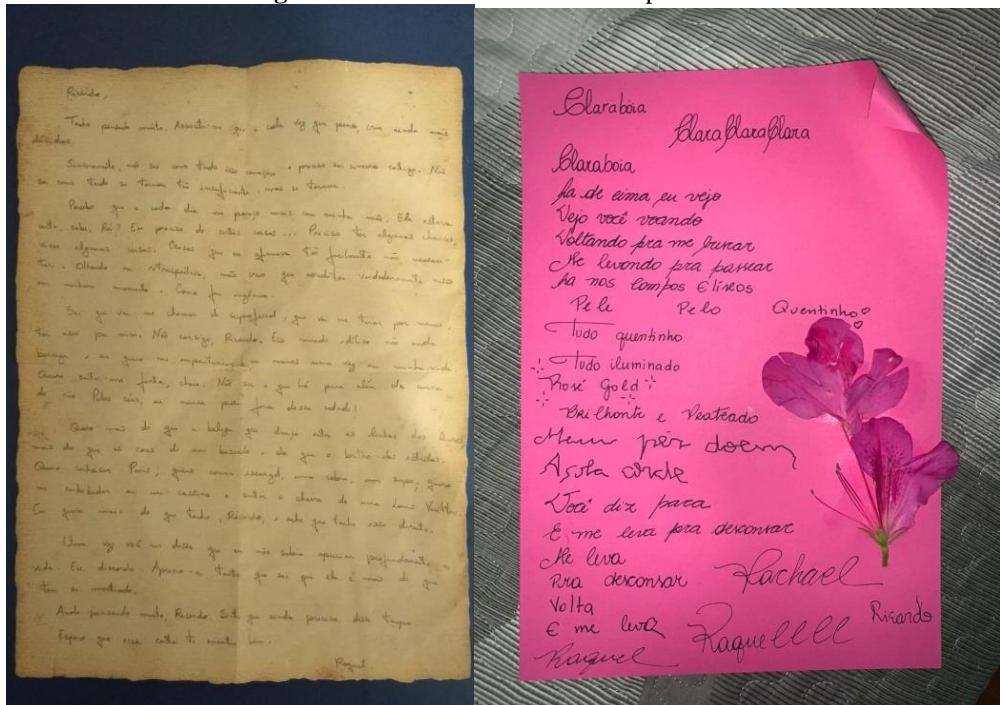
desenvolve atitudes pessoais em relação ao ato de escrever, ao mesmo tempo em que acompanha as descobertas dos companheiros.” (PUPO, 2005, p. 120).

Além disso, o exercício da escrita cria deslocamentos, já que escrever “nos torna eminentemente trágicos” (CORAZZA, 2006, p. 25), possibilitando que inventemos novas possibilidades de vida. Ao escrever, estamos criando, possibilitando que algo de novo possa existir. Sandra Mara Corazza (2006, p. 30) formula poeticamente sobre tal ato:

Escrever é criar,
aligeirar e descarregar a vida,
inventar novas possibilidades de vida,
fazer nascer o que ainda não existe,
ao invés de representar o que já está dado e admitido.

A escrita das cartas ficcionais – e o posterior compartilhamento das mesmas – foi o primeiro momento, no Grupo de Experimentação Cênica Virtual, no qual todos os alunos puderam efetivamente compor algo escrito. Os registros de aula estavam sendo encaminhados para outros terrenos, buscando a imagem, o vídeo e o áudio. A convocação da carta foi uma convocação da escrita em si. Foi oferecer, aos alunos, a possibilidade de alimentar a paixão de escrever. “A paixão de escrever / dançando na corda bamba.” (CORAZZA, 2006, p. 21-22). Como Sandra Corazza belamente formula, escrevemos dançando na corda bamba. Não se apresenta a nós, no processo, um solo estável. Escreve-se entre trancos e barrancos, acertos e desacertos, interrupções e continuidades. O trabalho com a carta escrita foi uma forma de convocar, mais uma vez, a palavra. Tal convocação já havia sido feita no momento em que optei por trabalhar, com os alunos, o texto literário de Lygia Fagundes Telles. Primeiro, os alunos lidaram com a palavra lida, enunciada, jogada e investigada em cena. Com as cartas, o exercício da escrita assumiu a função de provocar o contato com a palavra não apenas pelo ato de ler ou ouvir, mas também pelo de escrever. “Uma necessidade de escrever nos persegue como um cão. Sobre nossa cabeça, guinchando, esvoaça o morcego do espírito da escrita.” (CORAZZA, 2006, p. 23). Dessa forma, incentivar o aluno a se aventurar na escrita é de suma importância, pois é uma possibilidade de se trabalhar com diferentes formas de elaboração do discurso, bem como de se assenhorar, bem ou mal, da língua, conhecendo e sentindo o peso das palavras.

Figura 8 – Cartas ficcionais escritas por alunos



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (reunido durante a pesquisa), 2020.

Surpreendi-me com as diferentes cartas trazidas pelos alunos na sexta aula do Grupo de Experimentação. Alguns foram mais a fundo na composição da materialidade da carta, apresentando diferentes tipos de papel – alguns estavam mais envelhecidos, outros amassados, outros bastante estilizados. A evocação de um espaço-tempo outro começou a se concretizar a partir da própria materialidade das cartas. O papel amarelado – e com as bordas carcomidas pela passagem do tempo – de uma das cartas, por exemplo, evoca a ideia de algo velho, que fora esquecido e/ou perdido no tempo. Como outro exemplo, cito o papel rosa – com uma flor colada e com letras ora bem desenhadas, ora um tanto emaranhadas –, que evoca aspectos da personalidade e da intimidade da personagem que escreveu aquela carta. Alguns alunos não se detiveram tanto à materialidade da carta em relação à passagem do tempo, mas se dedicaram a pensar e criar diferentes caminhos para aquelas personagens. O que elas teriam feito antes dos acontecimentos do conto? O que elas fizeram depois dos acontecimentos do conto? Tais indagações pautaram muitos dos processos de escrita, já que vários alunos se dispuseram a imaginar o que poderia ter acontecido para além dos acontecimentos apresentados por Lygia Fagundes Telles em *Venha ver o pôr do sol*. Dessa forma, as personagens Raquel e Ricardo ganharam ainda mais camadas e nuances. Uma das cartas, inclusive, apresentou uma situação muito interessante ao pensar o término do casal em uma cafeteria. Nesse caso, a pessoa responsável pela escrita da carta optou por escrever o conteúdo em um cardápio, como se

fosse escrito às pressas. Outra carta imaginava que Raquel havia sido salva, sobrevivendo à armadilha do ex-namorado. Através das palavras, Raquel praguejava Ricardo e lançava maldições, anunciando que a vingança estaria por vir. Esses dois exemplos apontam para a diversidade de soluções apresentadas pelos alunos no desafio de escrever ficcionalmente como se fossem as próprias personagens do conto.

Na sexta aula, para realizarmos o primeiro experimento coletivo com as cartas, dividi os alunos em duplas, sendo que cada dupla era composta por um homem e por uma mulher. Divididos em salas separadas na plataforma *Zoom*, as duplas deveriam compartilhar as cartas criadas. Primeiramente, cada um deveria mostrar ao parceiro a materialidade de sua carta e o conteúdo escrito. Após isso, cada um deveria se apropriar da carta do outro, criando uma cena cujo foco seria a leitura da carta para a câmera, não deixando de lado a escolha precisa de um espaço e um enquadramento do mesmo. Enquanto o primeiro integrante da dupla estivesse lendo a carta para a câmera, o segundo integrante deveria estar mostrando, através de sua câmera, a materialidade da carta lida. Na discussão após a apresentação do experimento, os alunos ressaltaram que as sensações de despedida, angústia e beleza eram presentes nas leituras. Um dos alunos apontou para o fato de que os diferentes tipos de carta davam diferentes pontos de vista para a história da relação entre Raquel e Ricardo. Outro aluno apontou para a fricção entre o moderno e o antigo no experimento com as cartas, bem como para fricção entre o digital e o presencial, já que o experimento fora realizado através da mediação de telas e câmeras. Uma das alunas pontuou que o texto de Lygia Fagundes Telles deixava o final em aberto, o que a fazia se indagar sobre o que teria acontecido à Raquel. Ela ficou bastante estimulada com o fato de que algumas cartas acabaram exercitando essa imaginação acerca do que poderia ter acontecido com a personagem após os acontecimentos narrados no conto. A aluna ficou bastante empolgada, também, com as cartas que foram escritas na perspectiva do personagem Ricardo, apontando que o ato de refletir sobre o motivo de a personagem ser e agir daquela forma seria uma forma potente de se colocar no ponto de vista da personagem.

Após o estimulante experimento inicial, os alunos foram divididos em três grupos. Cada grupo deveria criar uma cena a partir de duas cartas (sendo obrigatoriamente uma escrita por Raquel e outra por Ricardo), usando o conteúdo das mesmas na narração e estabelecendo sequências de ações, enquadramentos e espaços. As cenas apresentadas trouxeram aspectos

bastante interessantes ao escolherem diferentes formas de relacionar o conteúdo do texto narrado com a imagem física que era construída simultaneamente à narração. Entre a ilustração do que é falado e o estabelecimento de contradições com o que é dito, a criação de imagens mostrou-se muito potente, atravessando as palavras das cartas de imagens, enquadramentos, espaços e corpos. Na discussão sobre as cenas, mais uma vez foi ressaltada, pelos alunos, a potência existente no gesto de levar as cartas para a experimentação cênica. Como registro da sexta aula, a aluna Louise Loeser resolveu compor uma nova carta, dessa vez escrevendo como se fosse o personagem Ricardo. A carta de Ricardo é destinada à personagem Raquel, mas a personagem não a receberá, já que o exercício que o ex-namorado realiza na escritura é o de realizar uma arquitetura do crime que cometerá ao trancar Raquel na catacumba do cemitério abandonado. Ao discorrer sobre o ato trágico que envolverá os personagens, Louise incorporou os elementos da trama de Lygia Fagundes Telles. Além disso, incorporou elementos de cenas apresentadas por alguns grupos durante a investigação do texto literário.

A carta composta por Louise no registro de aula é um prato cheio para a investigação cênica. Primeiramente, porque evoca outro registro da língua, fugindo da redução vocabular do mundo contemporâneo. Na carta, Ricardo trata Raquel na segunda pessoa do singular (*tu*), o que já convoca um registro não tão habitual ao contemporâneo, especialmente porque, hoje, as pessoas usam majoritariamente, na conversação do cotidiano, o pronome de tratamento (*você*, também reduzido na linguagem virtual para *vc*). Ricardo faz bastante uso da colocação pronominal no meio do verbo (*mesóclise*), o que revela um cuidado na escrita. Além do aspecto linguístico, a carta do registro de Louise apresenta-se como uma fértil fonte para estudar o personagem Ricardo. Destaco algumas passagens que dão pistas sobre a personalidade do personagem e sua lógica de pensamento: “Quero que entenda, Raquel, que nada do que se sucederá é irracional. Eu ajo por impulso, sim, mas foi preciso lapidá-los e selecioná-los.”; “Afinal, é por isso que fazemos o que fazemos: por amor.”; “Perceber-me-ei naquele momento sublime: personagem e espectador de seu terror. Um prêmio duplo.”. A carta de Louise revelou, mais uma vez, a potência existente no material textual das cartas ficcionais escritas pelos alunos. Quando o registro foi discutido pelo Grupo de Experimentação, muitos ficaram empolgados com o empreendimento realizado por Louise ao juntar aspectos das cartas, das cenas e do conto. Posso afirmar que o procedimento de escrita

de cartas ficcionais instigou o grupo mais ainda na investigação do universo de *Venha ver o pôr do sol*.

Dessa forma, a escolha do jogo com as cartas para constituir o esqueleto da experimentação final – que seria apresentada a um público externo ao Grupo de Experimentação – deu-se, principalmente, pela potência vislumbrada por professor e alunos na colagem das construções epistolares com diferentes cenas experimentadas ao longo do processo. As cartas evocavam morte e vida, dois aspectos bem fortes na investigação da obra de Lygia Fagundes Telles. Além disso, apresentavam pistas das relações de poder estabelecidas entre Raquel e Ricardo, outra discussão temática que teve relevância no processo de investigação. Após definirmos que o esqueleto do experimento final seria o trabalho com as cartas, partimos para o momento de decidir que outras cenas seriam incorporadas e como se daria a organização dramatúrgica.

3.2 A escrita viva: entre palavras, olhares, câmeras e personas

Após a experimentação com as cartas, o Grupo de Experimentação Cênica Virtual passou as quatro aulas do mês de setembro friccionando a investigação do conto *Venha ver o pôr do sol* a partir de duas obras do arquivo cinematográfico, como relatei no capítulo anterior. Ao terminarmos o trabalho com os filmes, voltamos às cartas e começamos a organizar o experimento final, com o nome de *CARTAS DE AMOR E MORTE*. Solicitei aos alunos que uma lista de cenas fosse enviada a mim até o dia anterior à aula de 1º de outubro. Nessa lista, cada integrante do Grupo de Experimentação teria que selecionar cenas e experimentações que gostaria de manter no experimento final. Essa convocação que fiz aos alunos é mais uma forma de convidá-los a participar do trabalho de dramaturgia. Assim, cada integrante pôde propor diferentes caminhos e trazer diferentes perspectivas para a composição do experimento final. Algumas listas que recebi eram mais enxutas, focando em um ou dois aspectos do processo criativo. Outras tentaram envolver um maior número de experimentações. Com muitas cenas diferentes no horizonte de possibilidades, analisei cada lista e decidi propor ao grupo, na aula de 1º de outubro, um roteiro de cenas, que organizaria dramaturgicamente o experimento final. No roteiro que organizei, levando em conta as diferentes proposições de cada integrante, tentei aproveitar os elementos da melhor forma possível, fazendo cortes, propondo adaptações e realizando algumas colagens. Segundo Jacques Rancière (2012, p. 29), a colagem é “o choque numa mesma superfície entre

elementos heterogêneos, quando não conflituosos.” (RANCIÈRE, 2012, p. 29). Nessa perspectiva, continuei levando em conta a fricção entre elementos distintos e muitas vezes disparatados. Tal característica permeou todo o processo criativo. Dessa forma, não faria muito sentido abandonar as ideias de fricção, colagem, ruptura e inacabamento justamente no experimento final.

A organização de um roteiro por mim, enquanto professor e diretor do experimento, não se resumiu à organização dos elementos propostos pelos alunos. Enquanto professor e artista, minha função é intervir, propor outros caminhos e provocar. Além de professor, sou também um artista em diálogo com aqueles alunos. Dessa forma, a minha intervenção propondo uma organização dramatúrgica e a inserção de novos elementos é de fundamental importância, já que tenho uma responsabilidade artístico-pedagógica com aqueles alunos. Portanto, meu papel na relação pedagógica com os integrantes do Grupo de Experimentação não poderia se configurar como uma prática de *coaching*. Nessa perspectiva, julgo ser importante destacar a defesa de Marcos Bulhões Martins (2004, p. 135):

Pensamos que a função de coordenador de um experimento teatral não se restringe à organização do discurso de um grupo. Ela é também uma intervenção artística, apesar de jamais perder sua natureza de provocação, tendo em vista mudanças de comportamento e de pensamento.

Resolvi propor um roteiro dramatúrgico que privilegiasse o aspecto híbrido da cena, já que a fronteira entre diferentes linguagens encontra-se borrada na cena contemporânea. Sobre as novas experimentações na cena contemporânea, o “traço mais evidente é a frequência com que se situam em territórios híbridos de artes plásticas, música, dança, cinema, vídeo e performance, além da opção por processos criativos avessos à ascendência do drama para a constituição de sua teatralidade e seu sentido.” (FERNANDES, 2011, p. 11). Dessa forma, teatro, cinema, dança, música e videoperformance acabaram coexistindo no experimento *CARTAS DE AMOR E MORTE*. Esse, inclusive, foi encerrado com uma dança, coreografada pela aluna Sarah Pavan, que também é professora de dança. Reitero, aqui, a defesa que fiz no primeiro capítulo deste trabalho, quando discorri sobre a ideia de não se buscar um purismo de linguagem, aceitando o caráter híbrido e estilhaçado da cena e sabendo que estamos lidando com uma nova linguagem em construção (AYRES, 2013, p. 146). Dessa forma, o experimento *CARTAS DE AMOR E MORTE* não se configurou estritamente nem como teatro, nem como cinema. Algo na construção escancarava ao espectador a mistura e o hibridismo. Por mais que os aspectos audiovisuais saltassem bastante aos olhos do espectador, não se

pode esquecer que muitas das cenas e das experimentações partiram de princípios de jogos teatrais adaptados para o mundo virtual em decorrência do novo cenário de aulas remotas em meio à pandemia do novo coronavírus. Assim, como a possibilidade de encontro presencial não se apresentava a nós como algo realizável, decidimos investigar, da maneira que mais nos parecia instigante e honesta, as possibilidades de fazer que um encontro virtual e mediado por telas efetivamente acontecesse. Ressalto ainda o caráter essencial do experimento final: o acontecimento “ao vivo”. Todas as apresentações foram realizadas com todas as cenas sendo executadas ao vivo pelos participantes, sem que nada houvesse sido gravado anteriormente.

Optei por focalizar, na tessitura do roteiro dramatúrgico, as composições escritas dos alunos – no caso, as cartas ficcionais. Além da seleção de cinco cartas, reuni diferentes cenas, algumas mais surrealistas, outras mais fantásticas. Propus que o experimento começasse com a cena apresentada pela dupla formada por Igor e Louise no trabalho de fricção do filme *A Pele de Vênus* com o conto *Venha ver o pôr do sol*. Tal cena era uma espécie de ensaio virtual, na qual dois atores ensaiavam a cena final do conto de Telles. Achei interessante que o experimento começasse com uma cena que brincasse com a metalinguagem, ou seja, um experimento cênico virtual com uma cena que apresentasse o ensaio de uma cena virtual. Depois disso, levando em conta as pesquisas de linguagem em torno do surrealismo e do fantástico, propus que dois alunos fizessem um jogo de bocas recitando o poema *Todas as cartas de amor são ridículas*, de Álvaro de Campos – um dos heterônimos do poeta português Fernando Pessoa. A referência que busquei para essa cena encontra-se na peça *Não eu (Not I)*, de Samuel Beckett. Exibi para os alunos um trecho da atriz Maria Alice Vergueiro performando o texto de Beckett. O poema de Pessoa daria um primeiro disparo, na direção do espectador, da ideia das cartas, bem como de uma ideia de amor. Logo em sequência, uma cena individual do aluno João Henrique introduziria a morte, outro eixo do experimento. Nela, um homem adentrava um ambiente escuro com uma lanterna, descobrindo o cadáver de uma mulher.

Após essa cena, uma sequência musical, ao som da canção *Doma* – da cantora Zola Jesus –, reunia uma colagem de diferentes cenas individuais realizadas durante o processo criativo do Grupo de Experimentação. A partir daí, propus um caminho que alternava entre dois polos. O primeiro seria o do jogo entre a narração dos conteúdos das cartas escritas pelos alunos e a colagem de diferentes imagens e cenas individuais. O segundo seria o de cenas em

grupo criadas ao longo do processo de investigação do conto *Venha ver o pôr do sol*. Esse jogo intercalado entre os polos iria se desenrolando até culminar na cena final: a dança da morte. A coreografia foi feita a partir da canção *Half Life*, também da cantora Zola Jesus. A aluna Sarah ficou responsável por criar essa dança de despedida, uma dança em que morte e vida bailam no momento derradeiro, inarredável. Escolhi encerrar com uma dança querendo evocar, mais uma vez, o poético, o trágico, a beleza e o assombro. Mesmo que a tessitura das cenas tenha sido pautada por uma ordenação dramatúrgica, considero o experimento *CARTAS DE AMOR E MORTE* uma obra inacabada. Inacabada não por falta de tempo, mas por escolha estética, assumindo o caráter de experimentação, de investigação em processo. Outro termo que julgo interessante para se referir ao caráter do experimento final é o de *obra aberta*, como pontua Flávio Desgranges (2008, p. 15):

Efetiva-se, assim a noção de obra aberta, em que a ambiguidade das opções de linguagem, a multiplicidade de significados que convivem em um mesmo significante, constitui-se em uma das finalidades explícitas da obra, um valor de importância destacada na proposta feita ao espectador. (DESGRANGES, 2008, p. 15)

A escolha pela realização de uma obra aberta exige do espectador uma postura diferente. O espectador é convidado a participar de um intenso jogo, proposto também como experiência para aquele que assiste. A busca por respostas quanto ao que cada cena quer dizer é deixada de lado, dando lugar à reflexão sobre os efeitos que reverberam no espectador, o qual participa de um acontecimento.

O espectador não se pergunta “o que isto quer dizer?”, mas sim “o que está acontecendo comigo?”, o que lhe solicita disponibilidade para participar de um jogo que se apresenta de modo inesperado e sem uma sequência preestabelecida, porque se propõe como experiência e, enquanto tal, só se efetiva plenamente se o próprio espectador se dispuser a construí-lo enquanto joga. (DESGRANGES, 2008, p. 18-19)

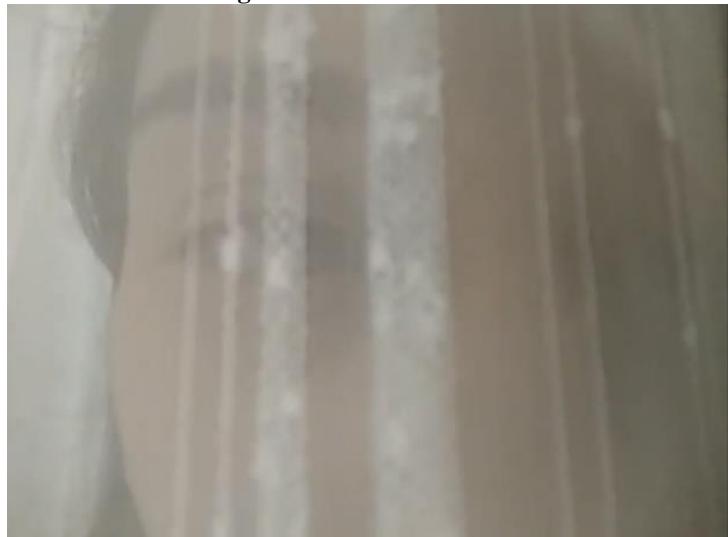
Dessa forma, com o experimento *CARTAS DE AMOR E MORTE*, resolvemos expor ao público o próprio inacabamento da obra, em constante rearticulação, sempre a partir dos novos olhares que são lançados às temáticas vivas que nela pululam. A fragmentação e a coexistência de diferentes linguagens são aspectos não só da cena contemporânea, como já pontuei anteriormente, mas também características do próprio processo artístico e pedagógico do Grupo de Experimentação Cênica Virtual. Dessa forma, dividimos com o público o modo como trabalhamos ao longo do processo criativo: entre estilhaços e fragmentos e através da escritura cênica viva, que se deu entre palavras, olhares, câmeras e personas. Essa escrita viva

se deu ao longo de todo o processo, desde a primeira aula até os ensaios do experimento final. Enquanto professor, minha postura foi sempre de propor novos caminhos, aprofundando, assim, a investigação do conto *Venha ver o pôr do sol* e estimulando diferentes configurações cênicas. Sobre o papel do professor-encenador-coordenador dentro do processo criativo, destaco a seguinte defesa feita por Marcos Bulhões Martins (2002, p. 242)

[...] o encenador não deve entender por ensaio a submissão àquilo que já está estabelecido anteriormente, mas sim como uma experimentação de diferentes possibilidades de configuração das cenas. Cabe ao coordenador descartar as soluções fáceis e desvendar crises que promovam novas descobertas, sem receio de reconhecer que nem sempre conhece a solução dos problemas que surgem. A confiança que os participantes depositam nele é resultante do fato de que ele é capaz de decifrar aquilo que não é a solução. Sendo assim, o encenador deve utilizar os mais variados estímulos, provocando a multiplicidade de pontos de vista, estimulando novas experiências e a atitude de pesquisa dos participantes.

Creio que minha postura ativa e em constante diálogo e provação dos alunos contribuiu para que o ambiente de investigação continuasse vivo e pulsante. A confiança que os alunos depositaram no professor deu-se através de uma relação sincera e honesta com os alunos, expondo, desde o princípio, as regras do jogo. Julgo que a confiança que os alunos do Grupo de Experimentação Cênica Virtual depositaram em mim foi tão forte que, quando propus o roteiro dramatúrgico do experimento final, minha atitude não foi lida, de forma alguma, como autoritarismo. Os integrantes receberam com muito entusiasmo a proposta de organização dramatúrgica, destacando o quanto interessante achavam o percurso proposto por mim. Tal percurso começava e terminava de maneiras diferentes, estabelecendo-se gradualmente e se encerrando de forma poética. O percurso dava-se, também, de forma não cronológica, embaralhando temporalmente os acontecimentos do conto de Lygia Fagundes Telles. O aluno Igor Mandatti comentou que achou legal a maneira como as coisas foram sendo construídas no roteiro dramatúrgico, pois conseguia perceber todo um percurso que fora traçado. Ainda apontou como nosso processo criativo apontava para diferentes possibilidades de caminhos, destacando que a proposta de organização dramatúrgica feita por mim era um caminho muito interessante, assim como outras escolhas resultariam em caminhos diferentes e também estimulantes.

Figura 9 – A mulher e o véu



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (reunido durante a pesquisa), 2020.

Figura 10 – A mulher trancafiada



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (reunido durante a pesquisa), 2020.

A construção do experimento *CARTAS DE AMOR E MORTE* deu-se em três aulas. O processo de organização, lapidação e ensaio ocorreu nas aulas dos dias 1º, 8 e 15 de outubro. Além disso, fora do horário de aula, realizamos um ensaio geral no dia 22 de outubro, dia em que apresentamos o experimento para a minha banca do TCC. Não posso dizer que não tenha sido um tanto corrido, seja pelo trabalho com o meio virtual, pelo pouco tempo disponível ou ainda pela grande quantidade de cenas que compuseram o experimento final. Entretanto, creio que a experiência artístico-pedagógica foi bastante satisfatória para os envolvidos. Prazer, disposição, dificuldade e esforço foram aspectos presentes na jornada. A alegria, portanto, coexistiu com o trabalho duro. Destaco o importante e considerável engajamento de todos os

alunos na construção do experimento final, o que possibilitou que, em apenas três aulas, conseguíssemos organizar, lapidar e ensaiar todo o material. Ressalto que o Grupo de Experimentação Cênica Virtual não foi criado tendo em vista a apresentação obrigatória de um experimento cênico como finalização. Mesmo assim, a escolha por dividir a criação cênica com espectadores externos ao grupo acabou sendo feita como uma forma de compartilhar com outras pessoas as descobertas que tivemos durante o processo criativo. Tal escolha deu-se a partir da vontade dos integrantes e do professor. A apresentação ao público, assim, não se configurou como o objetivo final do Grupo de Experimentação, tampouco possuiu maior importância do que qualquer outro aspecto do processo. O encontro com o público caracterizou-se como uma das diversas possibilidades que existiram ao longo de um intenso processo artístico e pedagógico.

Figura 11 – A apresentação do experimento para a banca de TCC



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (reunido durante a pesquisa), 2020.

3.3 Entoar mais uma vez o legado: zelo e profanação

Entoar mais uma vez o legado cultural da humanidade não significa reproduzir o passado. Entoar o legado é fazer o passado tomar vida e ser algo diferente a partir do que dele se fizer no presente. “O passado será, então, aquilo que dele fizermos no presente. E nada além.”, como bem indica Aquino (2019a, p. 121). Dessa forma, nosso gesto de lançar um novo olhar para o passado é uma forma de não deixar que as obras artístico-culturais morram. Até porque os mortos continuam a emitir seus murmurários, pedindo para que os deixemos,

mais uma vez, falar. As obras do passado constituem o arquivo do mundo. Entoar mais uma vez o legado é operar esse arquivo a partir dos problemas do nosso presente.

Os contornos que damos ao passado, as regiões deste que iluminamos, os sujeitos que apanhamos entre poeira e fazemos novamente se encenarem, as tramas que pensamos ouvir nos desvãos dos arquivos, atendem a problemas e embates do nosso tempo, em que estão mergulhadas nossas próprias vidas. Nada nos chega do passado que não seja convocado por uma estratégia, armado por uma tática, visando atender alguma demanda do nosso próprio tempo. (ALBUQUERQUE JÚNIOR *apud* AQUINO, 2019a, p. 121-122)

As demandas, os problemas e os embates do nosso tempo mobilizam nossa atitude perante o arquivo. Nessa perspectiva, convocamos os mortos para que dialoguem conosco. Assim, é possível que façamos as problemáticas do presente serem atravessadas por outros modos de vida, por outras existências e, também, por outros tipos de problemas e embates. Os mortos, portanto, podem muito bem dialogar com os vivos, já que deixaram rastros, pistas, poeiras da vida e do tempo. Como bem apontou o professor Julio Groppa Aquino, os mortos só morrem se decretarmos o desaparecimento deles:

Então, morto não morre exatamente, morto morre se a gente decreta o desaparecimento dele. Como as partituras, não é? As partituras são letra morta, elas só tomam vida se são entoadas. E as peças, elas são todas letras mortas. Elas só ganham estatura na medida em que elas são recontadas mais uma vez.²³

Dessa forma, precisamos recontar mais uma vez – e mais outra – nossos textos dramáticos, nossas obras literárias e nossas obras cinematográficas, por exemplo. O processo artístico e pedagógico do Grupo de Experimentação Cênica Virtual deu-se a partir de um intenso contato com as obras do legado cultural. A partir dos embates presentes no conto *Venha ver o pôr do sol*, pudemos refletir sobre o amor, a morte, as ideias de posse e controle e o intenso jogo de poder entre homens e mulheres. Tais temáticas não ficaram reféns apenas das elucubrações do presente e dos seres que nele vivem. Convocamos outros olhares, a começar pelo chamamento feito à materialidade do texto de Lygia Fagundes Telles. A adesão do Grupo de Experimentação Cênica Virtual ao conto de Telles deu-se de forma rápida, envolvida e pulsante. Isso se deve, creio eu, principalmente pelo fato de *Venha ver o pôr do sol* ser uma obra assombrosamente bela. Configurando-se como um terreno fértil para a investigação do ser humano, o conto *Venha ver o pôr do sol* apresentou ao Grupo de Experimentação a possibilidade de cada aluno friccionar seus pensamentos e crenças do

²³ Depoimento concedido a mim pelo professor e pesquisador Julio Groppa Aquino em entrevista realizada em 06/07/2020 através da plataforma *Google Meet*.

presente com a voz do passado de Lygia Fagundes Telles. O texto literário possibilitou que os alunos fossem deslocados – mesmo que momentaneamente – do presente absoluto, revelando outras vidas tão dignas e merecedoras de mais uma olhadela. O passado, dessa forma, não foi nem alvo de rechaço, nem de submissão contemplativa, mas de preservação e, ao mesmo tempo, reconstituição.

Para que a vida se mantenha em movimento – não importa em qual direção – cumpriria aos contemporâneos uma atitude nem de rechaço, nem de submissão contemplativa da matéria constituída, não obstante fragmentária, turva e indócil, que chega até nós, mas, exatamente, a escolha de preservá-la viva por intermédio de sua permanente reconstituição. Tratar-se ia, portanto, de reinserir tal matéria no jogo ininterrupto e instável do tempo, afim de que ela não fosse condenada à elisão do esquecimento. Em suma: caber-nos-ia deixar para os que virão aquilo que, não obstante inteiramente reconstituído por nós, já nos havia sido deixado pelos que se foram. (AQUINO *apud* SARAIVA; AQUINO, 2020, p. 301)

O Grupo de Experimentação, a partir dos olhos do presente, lidou com a obra de Lygia Fagundes Telles com zelo e profanação. Zelo, pois tivemos o cuidado de preservar viva a materialidade do passado com suas próprias problemáticas e embates. Profanação, pois tal preservação da obra só poderia se concretizar a partir de uma intensa reconstituição daquilo que nos foi legado – e que, posteriormente, deixaremos como legado para aqueles que virão. Preservar o legado do mundo – através de sua permanente reconstituição – é, para aludir ao conceito de Hannah Arendt (2016), a expressão de um *amor mundi*. O cuidado com o mundo se dá através de um constante diálogo intergeracional, cuidando daquilo que nos foi deixado pelos que nos antecederam e nos responsabilizando pelo gesto de repassar adiante o nosso legado. Nossa tarefa, então, é atualizar as pegadas dos mortos entre os vivos. Pensando no âmbito da educação, quem seria a figura responsável por esse ato? Como não poderia deixar de ser, o professor é o responsável por atualizar as pegadas dos mortos entre os vivos, preservando o legado humano ao repassá-lo aos alunos, que reconstituirão o que lhes foi entregue. Aquino discorreu, na entrevista que concedeu a mim, sobre o professor e sua relação com os alunos e com o arquivo do mundo:

Mas é fundamental que a gente possa conviver com a voz do Shakespeare na gente, não é? A voz do Shakespeare, uma vez que ela foi introduzida em nós por outrem. E esse outrem chama professor. O professor instaura memórias de coisas que a gente não viveu. Ele enxerta memórias alheias em nós por meio dessas coisas que sobreviveram no arquivo. O arquivo é cinza de uma brasa que houve. É uma cinza ainda meio quente, digamos assim, daquilo que deixou de existir. Então, acho que

esse duplo golpe, de trazer mundo a essas vidas, assim, o arquivo precisa ser reinaugurado.²⁴

Assim, o professor possui essa responsabilidade de promover, em sala de aula, uma interlocução com os alunos pautada na preservação e na reconstituição do legado humano. “Interlocução pautada, portanto, não por aquilo de que os mais novos já dispõem, mas pelo que estão sempre prestes a alcançar, caso os mais velhos ajam com nenhum desdém por aquilo que estão a zelar e, no mesmo golpe, a profanar.” (AQUINO, 2019a, p. 162). Zelo e profanação são dois aspectos do mesmo golpe. A lida com o arquivo se dá através do cuidado e, também, da violência: “é preciso que algo seja imolado para que algo novo germe, ainda sem rosto, sem história e sem direção.” (AQUINO, 2019a, p. 163). Resgato, aqui, a metáfora que estabeleci no capítulo anterior à luz do universo do conto *Venha ver o pôr do sol*: o trabalho pedagógico é um trabalho de profanação de cemitérios. O professor, portanto, não pode se esquivar de assumir seu papel enquanto profanador. Mas tal ato de profanação exige dele zelo e delicadeza. Minha postura enquanto professor, dentro do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, foi expressa através do ato de assumir responsabilidade com os alunos e com o legado do mundo, propiciando aos integrantes o convívio intensivo com obras de diferentes materialidades – conto literário, filme, poesia, música etc. Tal convívio intensivo propiciou aos alunos a formulação de um discurso um pouco menos ingênuo sobre as problemáticas do presente – como, por exemplo, as representações e os embates entre masculino e feminino –, atravessado de leituras e vozes outras, convocadas para nos ajudar a elaborar um discurso sobre os conflitos de nosso próprio tempo. O convívio intensivo com tais obras trouxe a marca e a sombra da morte aos vivos das aulas; ao mesmo tempo, levou vida aos mortos do arquivo. O diálogo estabelecido com o presente, portanto, só poderia ser um diálogo em *delay* (AQUINO, 2019a, p. 119):

Enquanto a vida evapora em disparada de nossos órgãos, o tempo queima gentilmente em nossa pele, tatuando-nos signos que, à primeira vista, escapam-nos por completo, já que em permanente estado de devir. A prontidão para deixar-se chamuscar por tais signos corresponderá, então, à forja de um diálogo franco, não obstante sempre em *delay*, com o próprio presente. Eis aí toda a exuberância do ato de pensar.

O diálogo estabelecido com o conto de Lygia Fagundes Telles deu-se através da fuga de uma submissão contemplativa. Tampouco ambicionamos transpor integralmente a materialidade textual para a materialidade cênica. No fim, o experimento *CARTAS DE AMOR*

²⁴ Depoimento concedido a mim pelo professor e pesquisador Julio Groppa Aquino em entrevista realizada em 06/07/2020 através da plataforma *Google Meet*.

E MORTE não era mais a trama de *Venha ver o pôr do sol* em si, era algo diferente, mas algo que fora profundamente contaminado e influenciado por ela. A partir da obra de Lygia Fagundes Telles, o Grupo de Experimentação Cênica Virtual pôde criar um discurso próprio, atravessado pelo que fora legado aos integrantes. Embebidos das elucubrações dos antepassados, os alunos puderam construir algo de novo com as próprias mãos. Dessa forma, os integrantes do Grupo de Experimentação não se caracterizaram nem como gênios criativos, nem como plagiadores do passado. Nesse caso, o espaço de jogo pavimentou a vivência de uma jornada de criação que só pôde se concretizar a partir dos vestígios de tempos anteriores. Assim, os alunos se caracterizaram como jogadores em investigação de materialidades de tempos e espaços diferentes. Tal postura investigativa requisitou, de cada integrante, uma postura gentil e aberta perante as obras artísticas, reconhecendo diferentes formas de vida e diferentes discursos sobre o mundo e a arte. O passado foi preservado vivo através da reconstituição das diferentes materialidades evocadas no processo do Grupo de Experimentação. O presente, nessa perspectiva, foi atravessado de passado e futuro: aquilo que os alunos receberam como legado e aquilo que puderam efetivamente construir com as próprias mãos. O material construído pelo Grupo de Experimentação foi passado adiante, sendo apresentado ao público e, posteriormente, disponibilizado na plataforma *YouTube*. Talvez, um dia, alguém no futuro escute os murmúrios desse acontecimento cênico e resolva dar a ele uma nova chance de ser entoado.

Entoar novamente o legado para não deixá-lo morrer é uma forma de proteger contra o esquecimento. É assumir que construímos o novo a partir de vestígios e rastros do passado. É assumir a responsabilidade coletiva pela preservação do mundo. Tal preservação se dá entre a permanência e a transformação, num jogo intenso que acontece sobre uma extensa corda bamba, já que as palavras dos antepassados jamais poderão conhecer um abrigo seguro: “A palavra humana nos chega do passado por superposições sucessivas, aos tropeços, atulhada de mal-entendidos, apodrecida, desgastada de omissões e incrustada de ‘cacos’” (YOURCENAR *apud* AQUINO, 2019a, 119). Na corda bamba, sabendo de todos os obstáculos que enfrentará ao propor rupturas no discurso contínuo sobre o próprio presente e suas demandas, o professor deve ser resistente às propostas que ambicionam tomar a sala de aula como um espaço de mera reposição das próprias demandas do mundo contemporâneo e de seus viventes. É sobre o papel do professor que dedicarei minha atenção, de forma cuidadosa, no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4: O PAPEL DO PROFESSOR

“Retorcidas pelas ondas do tempo, as emanações que uns emitem chegam aos outros encharcadas de pasmo e ternura.”

(Diálogos em delay, Julio Groppa Aquino)²⁵

Ao longo dos capítulos anteriores desta monografia, fiz diversos apontamentos em relação ao papel do professor na relação pedagógica, bem como sobre sua responsabilidade perante seus alunos e perante o mundo. Neste capítulo, gostaria de concentrar meus esforços na reflexão em torno dessa figura que é indispensável, embora diversas pedagogias contemporâneas minimizem sua importância. É sobre a reflexão acerca do papel do professor que discorrerei nas próximas páginas. As perspectivas em torno da responsabilidade pedagógica do professor abrangem os docentes de maneira geral, não focalizando somente a área do ensino das Artes Cênicas. É fato que minha experiência enquanto professor localiza-se em torno da linguagem teatral e das artes da cena, o que leva minha defesa ser enviesada para o próprio ensino do teatro na escola. Entretanto, os referenciais teóricos mobilizados, neste capítulo, lançam perspectivas para a reflexão acerca da prática docente de maneira geral. É sobre o professor – independentemente de sua área de atuação – que lançarei luz ao longo das próximas páginas.

No segundo capítulo, ao discorrer sobre a ampliação das referências artístico-culturais dos estudantes dentro do ensino das artes cênicas, pontuei que me interessava defender uma educação entendida como um inevitável e essencial diálogo intergeracional. É no sentido de não escamotear a importância pedagógica do professor dentro da relação com os alunos que julgo ser necessário defender explicitamente a postura a ser tomada pelo docente em sala de aula. Assim, faz-se necessário que se sustente, portanto, uma voz que destoe ao menos um tanto da dominante algaravia de sons que povoa, com ardor e efervescência, a escola contemporânea.

No livro *Educação pelo arquivo*, Julio Groppa Aquino (2019a) promove, em alguns momentos, reflexões acerca das pedagogias contemporâneas e dos mantras por elas propagados. No texto “Defender a escola das pedagogias contemporâneas”, Aquino coloca o

²⁵ AQUINO, Julio Groppa. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019. p. 131.

leitor a pensar sobre o problema da relegação do professor, no panorama pedagógico atual, a um papel secundário e pouco importante, sendo constantemente acossado – muitas vezes com sua própria anuência – pelas demandas dos alunos, consideradas urgentes e mais importantes do que qualquer coisa que o professor tenha a oferecer. Essas demandas estão diretamente ligadas aos ideários do presente, sendo marcadas, assim, pelo ritmo frenético e pelo descarte constante. Qualquer solo que se apresente um pouco mais firme devido ao estabelecimento de um vínculo mais duradouro com as coisas parece algo descabido, devendo ser, portanto, descartado. Dessa forma, as reivindicações do mundo contemporâneo acabam por invadir a sala de aula, exigindo que a ação pedagógica tenha vinculação direta com as pautas do momento e que a escola, principalmente, prepare os alunos para enfrentar os desafios e as demandas da contemporaneidade. Na esteira de discursos sobre a relação professor-aluno, sobressaem-se aqueles que colocam o professor como um *coach*, assumindo um papel coadjuvante na cena pedagógica, como pontua Aquino (2019a, p. 157):

O perfil docente, amplamente renovado, resume-se à secundarização de sua intervenção, sempre pontual e parcimoniosa, no cenário das trocas com os estudantes. Ora um *mentor*, ora um *tutor*, ora ainda um *mediador*, o professor vê-se relegado, não sem sua anuência, à condição de coadjuvante na cena pedagógica, já que não mais se devota a ensinar – se o faz é somente a pedidos, mas a estimular o outro a gerir a própria aprendizagem, recolhendo os efeitos positivos *a posteriori*. Tudo se resumirá, então, a estar ao lado dos alunos, não à sua frente. A docência como *coaching*, em suma.

Encarar a docência como *coaching* é escamotear a responsabilidade do professor com seus alunos e, mais ainda, sua própria responsabilidade com o mundo. O professor é representante de um legado cultural que o antecede e que antecede os próprios estudantes. A ausência da postura do professor enquanto responsável pela transmissão do legado cultural aos alunos mostra-se como um problema, já que, se pensarmos o gesto docente como um gesto cuja mirada seja *proteger contra o esquecimento*, a ampliação das referências artístico-culturais dos estudantes fica ameaçada. Atribuir aos mais novos a responsabilidade pela condução de seu próprio processo de aprendizagem – palavra onipresente nos discursos das pedagogias contemporâneas – acaba por criar mais entraves para que um diálogo intergeracional efetivamente aconteça em sala de aula. Como o professor poderá ampliar as referências artístico-culturais de seus alunos se sua ação em sala de aula deve ser reduzida, tímida, acovardada? Aquino evidencia que o *Cavalo de Troia* da aprendizagem nos revela não só a atribuição aos alunos da responsabilidade de construção do próprio conhecimento, mas também uma renúncia educativa por parte dos professores:

Desta feita, o *Cavalo de Troia* da aprendizagem, na feliz expressão de Masschellin e Simons (2013), finda por evidenciar não apenas a atribuição aos (e pelos) mais novos da responsabilidade de construir o próprio conhecimento mediante a balbúrdia ativista contemporânea, mas também o delito flagrante da renúncia educativa por parte das gerações mais maduras, acarretando uma inversão do vetor narrativo que se iniciava com o legado cultural, passava pelos professores e, finalmente, era assenhorado – bem ou mal, tanto faz – pelos estudantes. (AQUINO, 2019a, p. 160)

Dessa forma, o que busco defender aqui é que o professor não abandone sua responsabilidade pedagógica na relação com os mais novos. Se os discursos em torno da escola que estão em voga na contemporaneidade apontam para o protagonismo irrestrito dos alunos no processo educacional, cabe a nós, professores, a sustentação de vozes dissonantes, que não aceitem facilmente que sejamos relegados à função de meros *coaches*. Dessa forma, devemos problematizar os discursos que colocam o professor exatamente ao lado dos alunos, como se a relação entre eles fosse simétrica, completamente horizontal. Há uma questão de autoridade que não pode ser perdida na relação professor-aluno, já que não se pode perder de vista que o professor tem um papel como adulto na relação com seus alunos. A professora Adriana Silva de Oliveira – professora de teatro da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP) – afirmou, em entrevista concedida a mim, sobre o lugar da autoridade na relação professor-aluno:

Então tem esse lugar, que é um lugar da relação aluno-professor que ela é assimétrica, que ela é uma relação de poder, e eu tenho mais poder que o aluno, e o poder de decisão é meu. Então, tem coisas que não são negociáveis, que é um lugar de autoridade que eu não abro mão, e eu não estou nem aí para as pessoas que acham que isso é autoritarismo, porque eu acho que tem um valor muito importante nisso, que é a gente não escamotear nosso papel de adulto da relação.²⁶

O depoimento de Adriana é importante por defender que não se escamoteie a autoridade do professor na tentativa de colocar o aluno ao seu lado, já que a relação de poder entre ambos é assimétrica – e é assim que se deve ser. Isso não significa, de forma alguma, que há um autoritarismo intrínseco na relação pedagógica. A preservação da autoridade do professor garante que um diálogo intergeracional possa efetivamente acontecer em sala de aula, possibilitando ao docente que *ensine* aos seus alunos – e não seja um *coach*, um *tutor* ou um mero *facilitador* – e que apresente a eles todo um legado cultural. O que os mais jovens farão com o legado que a eles é transmitido pouco importa. O importante é que essa possibilidade de transmissão seja efetiva. O que não pode acontecer é a santificação da ideia de aprendizagem ao passo que a ideia de ensino seja demonizada. O mantra educacional

²⁶ Depoimento concedido a mim por Adriana Silva de Oliveira em entrevista realizada em 30/06/2020 através da plataforma *Google Meet*.

contemporâneo elegeu a ideia de aprendizagem como o grande objetivo escolar. A aprendizagem pautada na gestão do processo de construção do conhecimento pelos próprios estudantes acaba por surrupiar dos mesmos a possibilidade de pasmo frente ao desconhecido. O professor, como adulto da relação, tem uma responsabilidade tanto com seu aluno como com o próprio mundo. Afinal, querendo ou não, o docente é representante do legado do mundo. Cabe a ele, portanto, possibilitar ao aluno a experiência de pasmo frente ao desconhecido que é o legado cultural, todo o material do passado que revela os murmúrios e as elucubrações dos mortos. Nessa relação com o legado do mundo, o que está em jogo é o desafio de “viver poeticamente o ofício docente” (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p. 3).

Gostaria de refletir sobre o papel do professor a partir dos conceitos de Hannah Arendt (2016) – em especial, a ideia de *amor mundi* – e das formulações do professor e pesquisador Julio Groppa Aquino (2019a) – e sua noção de uma *educação pelo arquivo*. Antes disso, gostaria de encerrar o ciclo que iniciei no primeiro capítulo, quando apresentei o Grupo de Experimentação Cênica Virtual. Depois de discorrer, nos últimos três capítulos, sobre a experiência vivenciada através das aulas do Grupo de Experimentação, julgo ser interessante trazer para a reflexão acerca do papel do professor os depoimentos de meus alunos. Esses depoimentos me deram um retorno sobre como meus atos e gestos durante as aulas acabaram chegando aos alunos, suscitando reverberações. Sem poder precisar o efeito exato causado por minha intervenção pedagógica, os depoimentos dos integrantes do Grupo de Experimentação ao menos conseguem entregar-me pistas sobre o que se passou ao longo do tempo de duração do processo artístico e pedagógico, que se desenrolou no período de julho a outubro.

4.1 Retorno dado pelo Grupo de Experimentação Cênica Virtual

A relação que estabeleci com os alunos do Grupo de Experimentação Cênica Virtual foi bastante honesta. Desde o princípio, expus as regras do jogo para que cada aula funcionasse e para que nossa relação não se desse aos trancos. Como último registro de aula, solicitei a cada aluno a escrita de um texto reflexivo no qual cada um deveria fazer um balanço do processo desenvolvido ao longo das aulas do Grupo de Experimentação. Sugeri aos integrantes que dedicassem atenção aos seguintes pontos na escrita: a postura do professor; a criação entre telas; o trabalho com o texto literário; a dinâmica das aulas; e, por fim, a construção do experimento final. Além desses pontos, cada aluno poderia escrever sobre outros aspectos que julgasse importantes. O registro final escrito do processo foi uma

forma que encontrei de dar um fim honesto ao processo desenvolvido com os registros de aula. Também foi uma forma de possibilitar que eu entrasse em contato com a reflexão de cada aluno acerca do processo artístico e pedagógico desenvolvido ao longo das aulas do Grupo de Experimentação Cênica Virtual. Na aula final, ocorrida no dia 29 de outubro de 2020, conversamos sobre o processo, o que possibilitou a todos a manifestação, de forma oral, das impressões e perspectivas do acontecimento vivenciado coletivamente durante o intervalo de tempo entre julho e outubro. A partir dos registros escritos de cada aluno e das colocações feitas na aula de encerramento, gostaria de discorrer sobre a importância do papel do professor.

O primeiro aspecto que gostaria de comentar, após cotejar os escritos finais dos alunos do Grupo de Experimentação, refere-se à intencionalidade pedagógica do professor, fator que demanda toda uma preparação por parte do docente. Destaco, abaixo, dois trechos extraídos, respectivamente, dos registros finais dos alunos Louise Loeser e Igor Mandatti. Ao refletirem sobre o meu gesto constante de introdução de referências ao longo das aulas, ambos acabaram destacando a importância de minha intencionalidade pedagógica (no caso de Louise) e de minha preparação enquanto professor (no caso de Igor).

Senti, nas aulas, um convite constante à participação. Contudo, essa abertura de grande envergadura para a ação dos alunos não fazia com que o João deixasse de gerar um fio condutor para a aula, ou que se abstivesse de emitir suas opiniões – enquanto professor, mas também enquanto espectador de nossas criações –, ou que esperasse que as molas propulsoras da aula partissem espontaneamente de nós. Era possível ver sua intencionalidade pedagógica presente em cada encontro virtual. Além disso, o que considero mais relevante de sua atuação no grupo diz respeito à constante introdução de referências, das mais diversas, e o trabalho com elas.²⁷

Ressalto também a preparação por parte do professor ao buscar diversas fontes de inspiração para as aulas como o texto literário, filmes, entre outros, assim como referências trazidas por ele durante cenas, pontuando características de cada uma delas e embasando através de obras já conhecidas.²⁸

Os depoimentos escritos desses alunos acabam por reforçar a importância de o professor realizar um trabalho engajado ao se dedicar à ampliação das referências artístico-culturais dos estudantes. Por mais que, nas aulas do Grupo de Experimentação, houvesse uma grande abertura para a participação através da fala dos alunos, o processo de forma alguma acabou ficando refém de um fio condutor que partisse apenas dos estudantes e de seus

²⁷ Trecho do registro escrito ao final do processo artístico e pedagógico do Grupo de Experimentação Cênica Virtual pela aluna Louise Loeser.

²⁸ Trecho do registro escrito ao final do processo artístico e pedagógico do Grupo de Experimentação Cênica Virtual pelo aluno Igor Mandatti.

interesses e desejos. As diferentes obras artísticas que acabei levando para as aulas, como matéria de trabalho e fonte de provocações e discussões, não foram selecionadas aleatoriamente. Havia toda uma intencionalidade pedagógica em meus gestos. A aluna Alice Almeida, em seu registro final, também discorreu sobre como foram nítidos o meu esforço e o meu planejamento enquanto professor: “Sobre o decorrer das aulas, para mim ficou muito claro o quanto o professor se esforçou e planejou as atividades. Achei que tudo foi explicado com muita clareza e didática.”. É importante destacar que esse processo de ampliação das referências artístico-culturais dos alunos não se dá de forma aleatória, irrefletida ou ao acaso. Pelo contrário, o professor é convocado a estar atento aos acontecimentos das aulas para que possa dialogar com o processo artístico e pedagógico que se desenrola ao longo dos encontros semanais. Ao abrir os olhos e os ouvidos para o que vai surgindo em cada aula, o professor pode começar a articular diferentes obras do legado cultural, levando para cada encontro novas provocações, novos disparadores e novos parceiros de criação. Fica nítido, assim, o quanto preparado o docente deve estar para fazer com que esse processo de ampliação de repertório se efetive. Além disso, é importante que haja um planejamento por trás de cada aula. Planejamento esse que, a meu ver, não deve ser rígido e engessado, mas que deve levar em conta o desenrolar do processo artístico e pedagógico e estar aberto às mudanças de percurso e às descobertas que são feitas ao longo do caminho.

Retomo, aqui, a inquietação que me fez criar o Grupo de Experimentação Cênica Virtual: despertar, nos professores, o interesse em ampliar o repertório de seus alunos. Os futuros professores e os futuros coordenadores de oficinas e/ou de grupos teatrais que foram integrantes do Grupo de Experimentação tiveram, enquanto alunos, suas referências artístico-culturais ampliadas ao mesmo tempo em que foram estimulados, enquanto professores, a ampliar o repertório daqueles que serão futuramente seus alunos. Dessa forma, o segundo aspecto que gostaria de destacar, a partir do cotejamento dos textos escritos pelos integrantes do Grupo de Experimentação, refere-se às contribuições proporcionadas aos alunos devido à minha postura enquanto professor e aos desdobramentos do processo criativo vivenciado. Assim, julgo ser interessante destacar outro trecho do registro final da aluna Louise Loeser, o qual acaba por revelar que o processo vivenciado com o Grupo de Experimentação contribuiu para sua formação como professora e como atriz:

Eu adorei me lambuzar das descobertas desse processo, de suas dificuldades e de seus encantos. Desejo de todo coração que logo mais possamos voltar a fazer teatro,

porque o que realizamos nesse grupo não o substitui. Contudo, esse processo tem sua validade e é potente dentro de suas qualidades. Com certeza, ele ajudou a formar uma nova atriz e professora, diferente da que existia até o primeiro semestre de 2020: nem pior nem melhor, outra. Não deveria ser esse o princípio de todo processo de ensino-aprendizagem? Se eu pudesse apostar, apostaria que sim. Sinto-me realizada, então, por ter feito parte de um.²⁹

A aluna Rafaela Yamamoto também afirmou, em seu registro final, que a experiência com o Grupo de Experimentação Cênica Virtual foi “um processo enriquecedor em sua formação”. Destaco, agora, um trecho do texto escrito por Kerolyn Oliveira, no qual a aluna fez um agradecimento a mim: “Obrigada por tantos ensinamentos, você me ajudou a evoluir.”. Não creio que tenha ajudado a aluna a evoluir. Acredito, na linha do que escreveu Louise, que possibilitei, com minhas provocações e com as obras artísticas que levei às aulas, que ela se tornasse alguém diferente; nem melhor, nem pior, mas diferente. Penso que os processos de ensino-aprendizagem deveriam se dedicar a tal aspecto, principalmente pela simplicidade de sua proposta. Assim, a ideia de possibilitar que os envolvidos no processo educacional tornem-se pessoas diferentes do que já são parece-me bem menos ambiciosa do que a ideia um tanto prepotente e artificial de preparar cidadãos para um mundo novo, mais humano, mais politizado, mais engajado. Isso não significa, entretanto, que a educação não tenha efeitos políticos e sociais. O que provoco aqui é a reflexão sobre a possibilidade de, ao deixarmos de lado a ambição de preparação para um mundo futuro, podermos efetivamente nos dedicar à potência que deveria ser intrínseca à educação: a de possibilitar que os alunos saiam da escola de forma diferente de como entraram. A escola, portanto, como espaço privilegiado onde os alunos possam conquistar não aquilo que já conhecem previamente, mas aquilo que desconhecem e estão prestes a conhecer.

O aluno João Henrique Arantes, ao refletir sobre minha atuação enquanto professor dentro do Grupo de Experimentação Cênica Virtual, destacou: “sua formação possibilitou que nos instruísse a um pensamento diferente, além de um conhecimento que eu nunca teria caso não tivesse participado [do Grupo de Experimentação]”. No depoimento, pode-se perceber o destaque dado à formação do professor para que provocasse nos alunos o exercício de um pensamento diferente. Além disso, é chamativo o momento em que o aluno afirma ter conquistado conhecimentos que não teria tido contato caso não tivesse participado do Grupo de Experimentação. Destaco também um trecho do texto de Victor Rosa, que, em seu registro

²⁹ Trecho do registro escrito ao final do processo artístico e pedagógico do Grupo de Experimentação Cênica Virtual pela aluna Louise Loeser.

final, fez um agradecimento à minha figura enquanto professor, especialmente devido às referências artístico-culturais que trabalhei com os alunos ao longo das aulas: “Em resumo, agradeço infinitamente ao João Vítor Zanato pela brilhante condução das aulas que me levou a referências que carregarei comigo ao longo da minha vida pessoal e profissional.”. É bonita a ideia de que o aluno carregará consigo, ao longo de toda uma vida, as novas referências que descobriu a partir do encontro pedagógico. Essa ideia de carregar, ao longo da vida, as descobertas do processo artístico e pedagógico vivenciado também foi trabalhada pela aluna Vitória Bícego, a qual afirmou que as obras investigadas em sala de aula enriqueceram sua “bagagem cultural” e proporcionaram o contato com “um material rico e com personagens profundos”. Mais uma vez, julgo ser pertinente reforçar a importância de que o professor amplie o repertório de seus estudantes, possibilitando que os alunos tenham acesso a conhecimentos que não tenham tido contato anteriormente ao mesmo tempo em que possam ver o nascimento de novos interesses que talvez não florescessem se não fosse o gesto docente de apresentação do legado cultural.

A partir desse ponto – a conquista, pelos estudantes, daquilo que ainda não conhecem –, gostaria de discorrer sobre o terceiro aspecto que obteve relevo quando cotejei os textos escritos pelos alunos. Tal aspecto refere-se ao gesto do professor de trabalhar obras artísticas em sala de aula. Ao levar diferentes obras – das mais diversas materialidades – para o encontro pedagógico, o professor tem intencionalidades, como pontuei anteriormente, mas isso não significa que o docente tenha controle sobre o que acontecerá a partir da relação dos alunos com essas obras artístico-culturais. Ao professor, não se apresentam como possíveis os atos de prever ou antecipar as ações que serão realizadas pelos alunos. Entretanto, sua intencionalidade pedagógica incide sobre os alunos, gerando efeitos sobre os mesmos e sobre o processo artístico e pedagógico que está sendo desenvolvido. A aluna Louise Loeser fez, em seu texto, uma reflexão que julgo ser bastante pertinente para essa discussão:

Essas obras, novas para muitos dos participantes, eram atritadas entre si, e João guiou o trabalho para que nós tecêssemos relações entre elas – as quais ele não previa, mas que aconteceram porque ele, enquanto professor, escolheu colocar essas três materialidades “na mesa” e pedir para que agíssemos sobre elas. O professor não pode antecipar ou querer determinar uma ação do aluno, mas a intencionalidade com a qual ele inicia um trabalho gera efeitos na forma como ele irá ocorrer. A ação do professor não é neutra – e nem deve ser. Ela é potente justamente por oferecer aos estudantes algo do mundo que aquele professor considera importante e interessante

de se trabalhar com aqueles estudantes. Enxerguei muito claramente essa postura no João.³⁰

Como a ação do professor não é – e nem deve ser – neutra, a escolha dos materiais e das obras artísticas que trabalha em sala de aula acaba por dar pistas sobre a relação do docente com o legado cultural da humanidade. Escolher entoar mais uma vez as obras do arquivo do mundo no espaço da aula é uma forma de o professor permitir que as vozes dos mortos e as elucubrações daqueles que o antecederam ocupem a sala de aula, possibilitando que os alunos entrem em contato com a herança cultural. A potência desse gesto do professor de possibilitar que os alunos entrem em contato com diferentes obras artístico-culturais está, como indicou Louise em sua reflexão, justamente no fato de que esse docente está oferecendo algo do mundo que considera importante e que, por isso, deve ser entoado mais uma vez. É uma forma de preservação do mundo comum (mas não sem a sua perpétua transformação), com o professor sendo o responsável por legar aos alunos parte da herança cultural da humanidade a partir das obras que evoca e dos mortos que leva para a sala de aula. O gesto de proteger contra o esquecimento ao ampliar as referências artístico-culturais dos estudantes possibilita aos alunos um trabalho sobre o olhar. Olhar esse que se abre para o mundo, deixando de ficar numa relação um tanto ensimesmada e restrita. Assim, os alunos passam a enxergar não apenas os vivos, mas também os mortos. Além disso, passam a treinar o olhar para descobrir aquilo que ainda desconhecem. A partir do contato com diferentes obras do legado cultural, os alunos podem estabelecer diferentes relações com o mundo. Louise Loeser, em outro momento de seu texto, comentou sobre o trabalho com o conto literário e com os dois filmes, destacando a possibilidade de transformação das percepções e o impacto na forma como nos colocamos no mundo:

O trabalho com o conto de Lygia Fagundes Telles foi extremamente rico, a meu ver. Ao nos debruçarmos sobre essa obra, tanta coisa de nova, instigante e surpreendente apareceu; transformamo-la a cada encontro, ao criar, a partir dela, cenas, textos, áudios, imagens, etc. Os dois filmes, ao serem colocados lado a lado com o conto, transformaram nossas percepções sobre uns e outro, mobilizaram nossas ações em determinados sentidos, e impactaram na forma como nos colocamos no mundo.³¹

O último aspecto que eu gostaria de comentar a partir dos textos dos integrantes do Grupo de Experimentação refere-se à importância do gesto docente no processo de educação

³⁰ Trecho do registro escrito ao final do processo artístico e pedagógico do Grupo de Experimentação Cênica Virtual pela aluna Louise Loeser.

³¹ Trecho do registro escrito ao final do processo artístico e pedagógico do Grupo de Experimentação Cênica Virtual pela aluna Louise Loeser.

do olhar, instigando os alunos a descobrirem outras perspectivas e a olhar para o mundo e para o cotidiano de formas outras e não tanto habituais. Muitos alunos destacaram, em seus depoimentos escritos sobre o processo artístico e pedagógico vivenciado, como meus comentários e questionamentos provocaram uma ampliação do olhar da turma para as cenas e para a criação artística. A aluna Rafaela Yamamoto abordou, em seu registro final, a importância da minha condução das aulas para essa ampliação do olhar:

João Vítor Zanato conduziu as aulas com muita maestria, seus questionamentos, comentários e debates instigavam a turma durante todo o processo, causavam reflexões e mudanças de pontos de vista, ampliavam o olhar e os sentidos e provocavam criações cênicas interessantes.³²

O trabalho cênico ocorrido nas aulas levou os integrantes, como pontuei no primeiro capítulo, a lançarem outros olhares para suas casas e para o cotidiano. Alice Almeida escreveu sobre como, a partir das aulas do Grupo de Experimentação, passou a olhar sua casa de forma diferente, vendo, agora, potência cênica em seu cotidiano: “às vezes eu olho para algum lugar ou coisa na minha casa e penso como aquilo pode virar uma cena.”. Sarah Pavan, ao escrever o registro final, também destacou a mudança causada pelo processo criativo em sua relação com a própria casa: “Após essa criação entre telas, pude ver com outros olhares o meu próprio ambiente, que no caso, era o meu apartamento. Cada canto dele poderia ser uma história, um momento, uma fala”. Como afirmei no primeiro capítulo, tal aspecto é de tamanha importância político-estética, já que leva os alunos a se reconhecerem como criadores, sendo estimulados a intervirem poeticamente no cotidiano e nos espaços que ocupam no dia a dia. A importância de o professor dedicar-se ao processo de educação do olhar de seus alunos reside na potência de olhar o mundo, a vida e o cotidiano a partir de outras perspectivas. Kerolyn Oliveira, em seu registro, discorreu sobre a relevância de minha postura receptiva e cuidadosa enquanto professor para estimular o alunado a exercitar uma nova mirada para o cotidiano e para o espaço da casa:

O Zanato como sempre me surpreende e deixa todos muito à vontade desde o começo, sempre muito receptivo e cuidadoso para analisar nossos limites e estranhamentos com o novo espaço, que faz parte do cotidiano, mas nunca notado desta forma. Pelo menos eu não me imaginava criando algo em minha própria casa.³³

³² Trecho do registro escrito ao final do processo artístico e pedagógico do Grupo de Experimentação Cênica Virtual pela aluna Rafaela Yamamoto.

³³ Trecho do registro escrito ao final do processo artístico e pedagógico do Grupo de Experimentação Cênica Virtual pela aluna Kerolyn Oliveira.

A aluna Sarah Pavan certa vez disse-me que eu era uma pessoa muito gentil. Essa gentileza apontada por ela talvez tenha sido expressa pela postura honesta, sincera e engajada que tive em todas as aulas do Grupo de Experimentação. Muitas vezes, ao longo das aulas, reforcei com os alunos a necessidade de sermos mais gentis com o nosso próprio passado. Esse aspecto talvez tenha ficado ressoando na mente de alguns alunos. Dessa forma, a gentileza não ficou apenas em meu discurso, na convocação de sermos mais gentis com nosso legado cultural e com nossos mortos, mas foi expressa em meus atos. Ao reunir diferentes obras do arquivo do mundo a partir dos diferentes discursos sobre a relação de poder entre homem e mulher e sobre as concepções de amor e dominação, creio que pude exercitar esse gesto cuidadoso e, ao mesmo tempo, profanatório. Desvendar obras do legado cultural com os alunos para que toda uma agitação possa ocorrer revela as potências de reflexão, problematização, criação e transformação.

Creio que meus atos e falas, mesmo que apenas de raspão, tenham atingido os integrantes do Grupo de Experimentação. O aluno Gabriel Mota, em seu registro final, escreveu algo que reconheço como uma incorporação de algumas falas que pronunciei ao longo das aulas: “Todas as ‘pedradas’ foram bem dadas, assim como todos os locais sagrados foram profanados, assim como preservados”. O gesto da “pedrada” – metáfora que utilizei, muitas vezes, quando levava diferentes obras do arquivo do mundo para as aulas do Grupo de Experimentação – parece ter sido marcante para o aluno. Marcante também foi o duplo gesto de profanação e preservação na lida com as obras do passado. Não tenho como ter certeza dos efeitos que meus atos, gestos e falas causaram nos alunos, o que não deve causar nenhum espanto, visto que o diálogo estabelecido entre professor e aluno é sempre um diálogo em *delay* (AQUINO, 2019a). Surtindo efeito ou não, tentei, ao longo das aulas, compartilhar com os alunos um modo de vida mais gentil no trato com as pessoas que nos cercam e com as obras do passado.

Para discorrer sobre a gentileza com o passado e com os outros, gostaria de evocar aqui algumas colocações feitas pela professora estadunidense bell hooks. A escritora, no ensaio “Paulo Freire” – presente no livro *Ensinando a transgredir* (HOOKS, 2013) –, elogia a abertura à crítica, à reflexão e à mudança presente na figura de Paulo Freire. Tal abertura, a meu ver, está em falta hoje. Vê-se pouca gente disposta a ouvir e a receber críticas, a se repensar, a fazer uma verdadeira autocritica e, a partir dela, poder se transformar. Muitas

pessoas, na contemporaneidade, apontam o dedo na cara do outro – ou na cara do passado – expondo erros, faltas e incorreções. Entretanto, muitas vezes, percebe-se que aquele que aponta o dedo pouco repensa sobre seus atos e falas. A vida em sociedade requer que estejamos sempre abertos a repensar e a refletir sobre nossas posturas.

Tendo em vista um processo artístico e pedagógico dentro do ensino das artes cênicas que se dedique à ampliação das referências artístico-culturais dos estudantes, é essencial que se exerçite essa abertura à crítica, à reflexão e à mudança. Lidar com diferentes pessoas exige que sejamos mais gentis uns com os outros, especialmente se esses outros forem os mortos das obras do passado, pois essas apresentam diferentes modos de pensar, agir e ver o mundo, modos esses que são correspondentes às verdades do tempo em que as obras foram criadas. Dessa forma, devemos exercitar não o ato de sair apontando o dedo na cara dos outros, mas o de tentar ser mais gentil com a vida, com o mundo e com o passado. bell hooks aponta, em seu ensaio, para uma qualidade da docura em seu encontro com Paulo Freire. A meu ver, essa qualidade da docura está tão em falta nos dias atuais. Encontramo-nos cada vez mais embrutecidos. Falta-nos aquela “solidariedade profunda” (HOOKS, 2013, p. 82) indicada pela autora. Penso que essa solidariedade profunda apontada por bell hooks encontra abrigo na ideia de *amor mundi* formulada por Hannah Arendt. O cuidado do mundo necessita, creio eu, dessa solidariedade profunda. É sobre *amor mundi* e a responsabilidade do professor que discorrerei a partir de agora.

4.2 A responsabilidade com as crianças e com o mundo

Seguindo os rastros do que defende Arendt, gostaria de refletir sobre o cuidado com as crianças e o cuidado do mundo a partir de uma educação imbuída de *amor mundi*. No livro *Entre o passado e o futuro* – especificamente no texto “A crise na educação” –, a autora dedicou-se a refletir sobre a noção de crise, a qual acaba por afetar fortemente o setor educacional, especialmente na modernidade. Para a filósofa, a marca distintiva da educação é o fato da natalidade, isto é, a chegada dos novos a um mundo velho. “O mundo no qual são introduzidas as crianças [...] é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele” (ARENDT, 2016, p. 226). Ela continua:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através

do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. (ARENDT, 2016, p. 234-235).

Cabe ao professor, desta forma, assumir a responsabilidade pelas crianças, cuidando para que elas sejam introduzidas, aos poucos, no mundo, já que o adulto é, na relação com o jovem, o representante desse mundo em contínua transformação, pelo qual deve, também, assumir a responsabilidade. Arendt esclarece:

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (ARENDT, 2016, p. 239)

Para tomar parte da educação de uma criança, faz-se mais que necessário que se assuma a responsabilidade coletiva pelo mundo. Tal postura de *amor mundi* parece cada vez mais assustar aqueles que estão chegando – ou mesmo aqueles que já se encontram em atuação – ao ofício docente. Parece-me haver uma espécie de recusa a assumir compromissos de longo prazo, tal como esse “juramento” de *amor mundi*. O ideário deste tempo nos indica que o fato de se assumir qualquer compromisso duradouro é algo completamente ultrapassado e velho, tendo que ser, portanto, descartado. O que busco defender, a partir do referencial teórico de Arendt, é que o professor não se exima de assumir responsabilidade por seus alunos e pela preservação de um mundo comum a todos nós – tanto nós que estamos aqui vivos como aqueles que já morreram e aqueles que nascerão. A preservação do mundo comum depende de nossos atos de cuidado, de *amor mundi*, sobretudo. É só a partir do cuidado com a preservação do mundo que podemos ter, em nossas mãos, a possibilidade de renovação do mesmo. De resto, sobram-nos apenas ruínas e destruição. Mesmo que o ideário de nosso tempo rechace o estabelecimento de laços mais profundos com as pessoas, com as coisas e com o mundo ao nosso redor, não podemos, ao nos dedicarmos ao ofício docente, escamotear a importância da relação professor-aluno. Não há escapatória para o docente: ele é o adulto na relação que estabelece com seus alunos, os quais são mais jovens que ele e recém-chegados ao mundo.

Por isso, não há como o professor negar que há uma responsabilidade a ser estabelecida com seus jovens alunos. Deixar a responsabilidade do acontecimento pedagógico na mão dos estudantes é um problema de tamanha grandeza, pois tal ato não torna as crianças mais livres para tomarem decisões e serem protagonistas do processo educacional. Tal ato, como já havia indicado Arendt em “A crise na educação”, acaba por revelar o problema de deixar que as crianças se autogovernem. “Assim, ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria.” (ARENDT, 2016, p. 230). Submetida à tirania de seus pares – outras crianças –, a criança acaba por ficar banida do mundo dos adultos. Isso ocorre porque os professores, ao deixarem que os alunos se autogovernem, acabam “lavando as próprias mãos”, isentando-se da responsabilidade que têm, enquanto adultos, pela introdução desses alunos no mundo através da educação. Defendo que o professor assuma uma postura importante, que é a do cultivo de um *amor mundi* ao assumir responsabilidade pela preservação do mundo. Não se pode esquecer de que esse cultivo é inseparável do gesto de assumir responsabilidade pelos próprios alunos, não os abandonando no processo educacional.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2016, p. 247).

São igualmente execráveis as propostas educacionais que abandonam as crianças à própria sorte – a partir dos bastante circulados discursos da autonomia dos alunos e do autogerenciamento discente – e aquelas que tiram dos jovens a possibilidade de criar algo novo – a partir da ideia de que, através da educação, os mais jovens devem ser preparados para um mundo novo. Essa última perspectiva, de acordo com Arendt, acaba por impossibilitar que os mais novos possam construir algo ainda inédito com as próprias mãos.

Pertence à própria condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (ARENDT, 2016, p. 225-226)

Nem preparação de um mundo novo para as novas gerações, nem abandono das crianças à própria sorte. Cabe ao professor, à luz dos escritos de Hannah Arendt, assumir

responsabilidade pelas crianças e pelo mundo – mundo esse que é um artefato humano –, entendendo que “é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado.” (ARENDT, 2016, p. 244). Esse respeito pelo passado indicado por Arendt liga-se com a metáfora do professor como profanador de cemitérios – como formulei nos dois capítulos anteriores. O respeito pelo passado se dá num duplo aspecto: em uma faceta, zelo profundo; em outra, profanação. Dessa forma, a tarefa pedagógica do professor não é nem louvar, nem rechaçar o passado. O passado, nessa perspectiva, é convocado à sala de aula a partir dos problemas do presente. Isso não quer dizer que a tarefa do professor seja a reposição das demandas do mundo contemporâneo através do atendimento das necessidades individuais dos alunos. Ao mesmo tempo em que deve assumir uma profunda responsabilidade por seus alunos, o professor deve assumir profunda responsabilidade pelo mundo, o que envolve, portanto, um convívio intensivo com as obras de nosso legado cultural.

Assim, a formação vai para além da aprendizagem e do atendimento das demandas individuais de cada aluno. Apesar dos diferentes interesses do alunado, o professor deve lembrar que é sua função apresentar o mundo, desvelando o legado cultural através da evocação das vozes e das elucubrações dos mortos. Karla Saraiva, ao entrevistar Julio Groppa Aquino, formula algo que, a meu ver, relaciona-se muito com o que Hannah Arendt defende: “A formação está além da aprendizagem, que pode acontecer em vários outros momentos. Ela não se relaciona com atender necessidades individuais, mas com apresentar o mundo aos alunos para que eles possam nele se inserir e o transformar.” (SARAIVA; AQUINO, 2020, p. 296). Apresentar o mundo aos alunos não é condenar a sala de aula a ser mera caixa de ressonância dos discursos e das demandas do presente. Pelo contrário, apresentar o mundo aos alunos implica que os mais novos conheçam não aquilo que já sabem de antemão, mas o que ainda é desconhecido. Para isso, o professor tem um papel fundamental, que é o da apresentação do legado cultural através do processo de ampliação das referências artístico-culturais dos alunos. Esse processo de ampliação das referências, por sua vez, só pode se efetivar caso o docente possibilite que diferentes vozes ecoem entre as paredes da sala de aula. Vozes que emanam não apenas dos vivos, mas também dos mortos. Em suma, a efetivação do gesto educacional cuja mirada é proteger contra o esquecimento deve-se dar a partir de uma *educação pelo arquivo*, conceito que tomo de empréstimo do professor e pesquisador Julio Groppa Aquino.

4.3 Uma educação pelo arquivo

As aulas do professor Julio Groppa Aquino foram profundamente marcantes em minha trajetória acadêmica. Quando entrei em contato com sua noção de uma educação pelo arquivo, ao cursar uma disciplina da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no segundo semestre de 2019, senti pulsar dentro de mim um chamamento, uma convocação. Ter entrado em contato com Hannah Arendt anteriormente já havia acendido um alerta em meus pensamentos para a questão do papel do professor no jogo pedagógico. Ao encontrar o trabalho teórico de Aquino, tive a certeza de que era por esse caminho que eu deveria seguir na realização do trabalho de conclusão de curso. Acredito que a ideia de uma educação pelo arquivo é o que defendo quando proponho que o ensino das Artes Cênicas dedique-se, também, à ampliação das referências artístico-culturais dos alunos. O que é, segundo Aquino, uma educação pelo arquivo? A partir de seu trabalho com todo o material teórico do filósofo Michel Foucault e levando em conta a força do acontecimento educacional como uma aventura didático-tradutória – a partir do conceito de Sandra Mara Corazza –, o pesquisador propõe que a aventura educacional deva ser

[...] calcada em uma investida perscrutadora do arquivo do mundo que sobeja empoeirado nas prateleiras das bibliotecas – em situação de repouso forçado, decerto, mas sôfrego para ganhar a estrada mais uma vez, diferente do que era antes. Em suma: uma educação pelo arquivo. Arquivo, aqui entendido, como uma *rolling stone* ou, como quer Foucault (2014, p. 52)³⁴, “a massa das coisas ditas em uma cultura, conservadas, valorizadas, reutilizadas, repetidas e transformadas. Em resumo, toda essa massa verbal que foi fabricada pelos homens, investida em suas técnicas e suas instituições, e que é tecida com sua existência e sua história”. (AQUINO, 2019a, p. 162).

A partir do momento em que se passa a enxergar o mundo como um artefato humano – valendo-me novamente das formulações de Arendt –, torna-se tarefa do professor que o legado do mundo seja carregado, transmitido às novas gerações. O legado humano, à luz dos escritos de Aquino em profunda relação com Foucault, é o próprio arquivo do mundo. Uma educação pelo arquivo, dessa forma, constituir-se-ia em possibilitar que a sala de aula seja um espaço de convívio com os mortos:

Ensinar, ao gosto arquivístico foucaultiano, exige, portanto, um convívio intensivo com os mortos, a matéria única de uma aula que mereça seu nome, a fim de que nos constituamos como viventes igualmente dignos de um futuro que, não obstante, não será usufruído por nós. Trata-se, assim, de uma interlocução sempre em *delay*, a

³⁴ FOUCAULT, Michel. O nascimento de um mundo. In: FOUCAULT, Michel. *Filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Ditos e Escritos X*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2014. p. 51-54.

qual só se efetiva com e pelo outro, não obstante anônimo, rarefeito, sempre tardio. Solidão, mais uma vez. Uma solidão grávida de encontros, porém. (AQUINO, 2019a, p. 92)

Nessa perspectiva, cabe ao professor entender que o alcance de seu ofício não é, muitas vezes, imediato. A interlocução entre professor e aluno é sempre um diálogo em *delay*. Esse *delay* mantém o professor sempre acompanhado de uma solidão profunda – mas grávida de encontros, como pontou Aquino. Não há como o professor controlar o alcance do acontecimento educacional, tampouco prever os resultados ou desdobramentos que poderão ocorrer a partir do encontro entre professor e aluno. Como bem nos aponta Valter Hugo Mão, cabe a nós, professores, que aprendamos, portanto, a solidão:

Aprender a solidão não é senão capacitar-nos do que representamos entre todos. Talvez não representemos nada, o que me parece impossível. Qualquer rastro que deixemos no eremitério é uma conversa com os homens que, cinco minutos ou cinco mil anos depois, nos descubram a presença. Dificilmente se concebe um homem não motivado para deixar rastro e, desse modo, conversar. [...] Os homens sós percebem que há alguém na água, na pedra, no vento, no fogo. Há alguém na terra. (MÃO, *apud* AQUINO, 2019a, p. 92)

Lidando com uma pedagogia de rastros, o professor seria responsável por possibilitar aos seus alunos a degustação de uma justaposição de vozes, provenientes dos mortos e dos vivos. Onde mais o aluno poderia degustar essa justaposição de vozes senão na própria escola? O professor é, portanto, aquele que deve propiciar aos alunos uma sala de aula que não seja invadida apenas pela falação contínua e ininterrupta dos vivos – com suas demandas contemporâneas e seus interesses diversificados –, mas invadida também por aqueles que já não estão mais aqui. Aqueles que já se foram, mas que deixaram rastros.

Degustar a melodia atonal provocada por essa justaposição de vozes consistiria em um direito pétreo dos viventes, caso alguém se dispusesse a ensiná-los a apreciar a beleza trágica contida em cada partícula deste largo mundo, o qual nada pede de nós, exceto a chance de ser entoado mais uma vez, e outra e outra. Aquele alguém chama-se professor. (AQUINO, 2019, p. 161).

Tendo em vista que a sala de aula seja o espaço privilegiado para que essa melodia atonal ecoe, o professor deve se esforçar para que seu encontro com os alunos não seja reduzido aos discursos considerados urgentes no presente, como se a escola devesse atender uma demanda imediatista e utilitarista da sociedade. O diálogo a ser fomentado em sala de aula deve ser nutrido pelo intensivo convívio com os mortos do arquivo. Ao abrir espaço para o diálogo em sala de aula, devemos tomar cuidado para que não fiquemos reféns de uma espécie de “opinativismo”, no qual o aluno acaba por se sentir no direito de atropelar os temas

da aula para expressar sua opinião a partir de experiências pessoais – muitas vezes, inclusive, pouco relacionadas com o que está sendo discutido em aula. Refiro-me aos acontecimentos nos quais, em nome do exercício da autonomia do estudante, tolera-se que o alunado interrompa o que está sendo trabalhado em aula para expressar demandas e interesses que lhe pareçam mais urgentes ou convenientes. Nessa perspectiva, bell hooks, em diálogo com o filósofo Ron Scapp, faz uma importante consideração:

Uma vez que se abre o espaço para o diálogo na sala de aula, esse momento tem de ser orquestrado para que você não fique atolado com gente que simplesmente gosta do som da própria voz ou gente incapaz de relacionar sua experiência pessoal com o tema acadêmico. Às vezes, preciso interromper os alunos e dizer: “Muito interessante, mas de que modo isso tem a ver com o romance que estamos lendo?”. (HOOKS, 2013, p. 203)

O seguinte questionamento é, também, bastante provocante para movimentar tal discussão: “O projeto de educar a todos a fim de lhes assegurar o exercício da autonomia teria se reduzido a um *front* opinativo, então?” (AQUINO, 2019a, p. 444). Não podemos deixar que a sala de aula torne-se um *front* opinativo, reduzido às demandas e aos interesses individuais de cada aluno. O professor tem toda uma responsabilidade com o alunado e com o mundo, o que não lhe permite deixar que, por exemplo, as obras dos mortos sejam aturdidas por pessoas que ou apenas gostam do som da própria voz – como bem formulou bell hooks – ou desejam que a sala de aula transforme-se em um parque de diversões, onde os interesses dos alunos são prontamente atendidos e o professor acaba por se tornar um animador que deve constantemente seduzir a atenção do estudante para que ele permaneça engajado e sempre alegre. Contra a escola como parque de diversões, devemos lembrar que a alegria coexiste com o trabalho duro. Ron Scapp, no diálogo com bell hooks, faz uma importante reflexão sobre esse aspecto:

Às vezes é importante lembrar os alunos que a alegria pode *coexistir com o trabalho duro*. Nem todos os momentos na sala de aula trarão necessariamente um prazer imediato, mas isso não exclui a possibilidade da alegria nem nega a realidade de que aprender pode ser doloroso. E às vezes é preciso lembrar os alunos e colegas que a dor e as situações dolorosas nem sempre se traduzem em danos. Cometemos esse erro fundamental o tempo todo. Nem toda dor é dano e nem todo prazer é bom. (HOOKS, 2013, p. 206)

A perspectiva apresentada por Scapp, ao afirmar que nem toda dor se traduz em dano e que nem todo prazer é bom, é importante para problematizar os discursos contemporâneos que tentam fazer crer que a autonomia dos alunos se dá a partir da satisfação de interesses e demandas pessoais no gerenciamento, pelo próprio estudante, de seu processo de

conhecimento. O professor não permitir que a sala de aula seja aturdida por alunos-consumidores que exigem que aquele espaço se torne o que lhes pareça ser mais agradável ou conveniente não representa, de forma alguma, uma atitude autoritária. O professor, por ser mais velho e representante do legado cultural, tem o dever de não ficar restrito aos interesses imediatos dos estudantes, podendo propiciar a emergência de novos interesses a partir do contato com materiais e obras que os alunos não conhecem. Novos interesses que não surgiram, talvez, se não fosse o gesto docente. Dessa forma, parece-me que a tarefa docente não seja a satisfação das demandas dos alunos, mas a criação de contrademandas. Até porque não se pode esperar que o aluno tenha um interesse prévio por aquilo que não conhece. Esse processo de criação de contrademandas não é fácil e não está livre de causar situações que pareçam dolorosas ou cansativas para os alunos. Mas esse não é o problema, já que, como pontua Aquino ao discorrer sobre uma educação pelo arquivo, algo tem que ser imolado para que algo novo germe.

Uma educação pelo arquivo do mundo perfaz-se, assim, como um convívio com os mortos e suas pegadas em deslocamento constante, forçando uma interlocução em *delay* tanto com a herança – e sua impermanência provocada pelo gesto arquivístico – quanto com seus legatários que, sem o saber, habitam as salas de aula. Interlocução pautada, portanto, não por aquilo de que os mais novos já dispõem, mas pelo que estão sempre prestes a alcançar, caso os mais velhos ajam com nenhum desdém por aquilo que estão a zelar e, no mesmo golpe, a profanar. Eis aí o cerne do trabalho docente no diapasão de uma educação pelo arquivo: é preciso que algo seja imolado para que algo novo germe, ainda sem rosto, sem história e sem direção. Em tempo: é uma delicadeza extrema que se nos exige com uma mão e que, com a outra, se nos retribui. (AQUINO, 2019a, p. 162-163).

Na perspectiva do ensino das artes cênicas, é de fundamental importância que o professor tenha clareza de seu papel enquanto ampliador das referências artístico-culturais de seus alunos. Dessa forma, as experimentações e criações cênicas dos alunos nas práticas de jogos teatrais, por exemplo, podem começar a sair de uma zona muito circunscrita aos interesses e conhecimentos prévios dos alunos-jogadores. Ao entrar em contato com obras que desconhece, o aluno tem seu repertório ampliado e pode começar a formular discursos menos ensimesmados sobre o mundo. É importante que se tenha isso em mente para que não se caia no patético e prepotente desejo de querer inventar a roda. Ao conhecer as obras do passado e poder entrar em contato com as elucubrações dos mortos, os alunos passam a ter uma maior noção de que criamos sempre a partir de vestígios. A criação artística se dá através de um diálogo intenso com o que veio antes. A atriz Fernanda Montenegro, ao discorrer sobre os atores, refere-se a uma herança ofíciosa que nos liga através dos tempos:

Os atores têm uma herança oficiosa, subliminar, de transferência na aprendizagem que nos liga através dos tempos – um ator que viu outro ator, que trabalhou com outro ator, que antecedeu a outro ator, que foi discípulo de mais outro e, antes, de muitos outros e outros. Trago em mim e conservo gestos, entonações, sentimentos de atores que vi pela vida. Daqui a cinquenta, cem anos, alguém estará em cena de posse de um gene no DNA de um ator contemporâneo. E essa herança sempre está ligada ao experimento. E ao que fala ao seu instinto. (MONTENEGRO, 2019, p. 270)

No depoimento da grande atriz brasileira, fica explícito o quanto aprendemos através da transferência e da transformação – “um ator que viu outro ator, que trabalhou com outro ator, que antecedeu a outro ator, que foi discípulo de mais outro e, antes, de muitos outros e outros.” –, fato que nos convoca, portanto, a exercer uma atitude mais gentil com o nosso passado. Devemos cultivar uma afeição com aqueles que já se foram e com aqueles que estão por vir. O trabalho pedagógico assenta-se sobre essa mesma ideia. O professor cultiva uma afeição com os mortos e com os alunos que estão sempre a vir. Aquino, outrora, deu a esse aspecto o nome de *amizade intelectual*:

Eis aqui, em linhas gerais, o que se poderia nomear *amizade intelectual* (AQUINO, 2014), tida como uma atitude de rigor acentuado e, ao mesmo tempo, de afeição desmedida aos que já se foram e, sobretudo, aos que estão por vir, em nome de certas ideias que mereceriam permanecer no mundo quando dele já tivermos desertado. (AQUINO, 2019a, p. 92)

No início deste capítulo, indiquei que caberia ao professor possibilitar ao aluno o pasmo frente ao desconhecido, a todo o material do passado que revela os murmúrios e elucubrações dos mortos. Na tarefa de viver poeticamente o ofício docente, não se pode encarar essa lida com o arquivo do mundo de outra forma que não a da transcriação.

Viver poeticamente a docência requer, como se vê, movimentar gestos que amalgamam leitura, escrita e tradução. Disso decorre que o ato pedagógico assim orientado não consiste em fazer exegese de autor, teoria, conceito ou texto, mas requer operações criadoras e críticas, tomadas precisamente como transcrições. (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p. 10)

Essa ideia de transcriação evoca o conceito de *tradução transcriadora* formulado por Sandra Mara Corazza (2016), no qual há um complexo jogo de tensão e equilíbrio que garante a renovação do mundo e a reinvenção das existências. Dessa forma, o professor como profanador de cemitérios realiza traduções e transcriações a partir do contato com os mortos. Em sala de aula, sua postura perante aos alunos não é a da transferência do passado exatamente como esse possa ter sido, já que o passado se torna apenas aquilo que pudermos fazer dele no presente. A ideia de tradução transcriadora ajuda a explicitar que essa lida com o

passado não é, de forma alguma, veneração ou reprodução barata. Entoar o passado novamente é uma forma de criar mais uma vez.

Equivalência e paralelismo de um lado, substituição e criação de outro, essa é a ambivalência da nossa experiência profissional. Jogo complexo de tensão e equilíbrio, onde ninguém ganha, a não ser a renovação do mundo, a revitalização do processo civilizatório e a reinvenção das existências (nossas e alheias). Jogo arriscado, formado de transposições e de rupturas das elipses que nas matérias permanecem. Jogo realizado em um tabuleiro, situado entre a letra morta de cada matéria (que carrega sentidos supostos) e a sua letra inédita, conflituada e dotada de originalidade. (CORAZZA, 2016, p. 1325)

Por fim, reitero que o ensino das Artes Cênicas, quando se propõe a não negligenciar a ampliação das referências artístico-culturais dos alunos, necessita de um professor que lide com uma pedagogia de rastros, estando imbuído de um profundo *amor mundi* e disposto a lançar-se à aventura de viver intensivamente uma vida que se dá entre vivos e mortos. A perspectiva de uma *educação pelo arquivo* pauta-se, portanto, numa interlocução entre professor e aluno que se dê não por aquilo que este já dispõe de antemão, mas por aquilo que está prestes a alcançar caso aquele ponha em prática um gesto cuja mirada é proteger contra o esquecimento. É lidando com a tragicidade da vida e com o risco de constante destruição do mundo que seguimos caminhando. Assumindo responsabilidade por seus alunos e pelo mundo, o professor pode caminhar um pouco mais tranquilo sabendo que seu papel está sendo cumprido. E, nessa caminhada, aqui, ali ou mais adiante, algum morto o pegará de supetão, pedindo apenas a chance de ser entoado mais uma vez. Não tenha dúvida, professor, algum morto o pegará pelas mangas, já que, como formulou Julio Groppa Aquino a partir de uma alegação da historiadora Arlette Farge, há a “[...] existência de uma força dissolutiva emanando do arquivo, na esteira da qual os mortos parecem puxar os vivos pela manga, infligindo-lhes um sobressalto” (AQUINO, 2019b, p. 223). O professor é, portanto, uma estranha e tão familiar criatura a caminhar sobre escombros e ossadas, sempre profanando cemitérios. Crianças ao longe brincam de roda.

CONCLUSÃO: LANÇAR-SE AO MAR

“Aí está ele, o mar, a mais ininteligível das existências não humanas. E aqui está a mulher, de pé na praia, o mais ininteligível dos seres vivos. Como o ser humano fez um dia uma pergunta sobre si mesmo, tornou-se o mais ininteligível dos seres vivos. Ela e o mar. Só poderia haver um encontro de seus mistérios se um se entregasse ao outro: a entrega de dois mundos incognoscíveis feita com a confiança com que se entregariam duas compreensões. Ela olha o mar, é o que pode fazer. Ele só lhe é delimitado pela linha do horizonte, isto é, pela sua incapacidade humana de ver a curvatura da terra.”

(Ritual, Clarice Lispector)³⁵

Na crônica *Ritual* (que posteriormente foi nomeada *As águas do mundo*), a escritora brasileira Clarice Lispector, por meio de belíssimas palavras, formula a aventura de uma mulher em frente ao mar. A mulher e o mar: o encontro que só pode se efetivar a partir da entrega mútua. É com as palavras absurdamente belas de Clarice Lispector que convido aquele que se dispuser a ler esta monografia até aqui a se deparar com o mar e a mergulhar, deixando-se banhar por suas ondas e suas borbulhas salgadas e refrescantes. Convido o leitor a assumir a mesma postura investigativa e aberta que tive ao longo da pesquisa. Convido-o ao mergulho. Convido-o a ouvir, mais uma vez, a voz dos mortos, a voz do passado, a voz de um mundo que só clama pela chance de ser entoado mais uma vez – e outra e outra e outra... –, para valer-me novamente da beleza trágica presente nas palavras de Aquino (2019a), tão caras às reflexões tecidas por mim neste trabalho. A convocação que faço nesta conclusão é a de lançar-se ao mar. Lançar-se ao mar é entregar-se à aventura, ao inesperado, ao assombro, à descoberta, ao pasmo perante a vida e perante o mundo.

Essa entrega à aventura exige de nós a aceitação de que viveremos sempre com a angústia de não saber. Tal aceitação nos faz perceber que não sabemos de tudo – pelo contrário, sabemos muito pouco. A seguinte frase, atribuída ao físico Isaac Newton, é interessante – já que estou fazendo analogias com o mar – para pensarmos essa questão: “O que sabemos é uma gota, o que ignoramos é um oceano.”. Aceitar que a imensidão do mundo

³⁵ LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

oferece-nos o contato com o desconhecido é uma forma de possibilitar uma atitude aberta para ver o que não está dado de antemão. Possibilita-nos, inclusive, imaginar, quem sabe, outros caminhos e outras possibilidades para a vida, para a sociedade e para o mundo. A entrega à aventura exige-nos, também, uma relação mais honesta e gentil com o passado e com os mortos. Uma relação mais gentil no sentido de não rechaçar o passado, como se tudo o que ocorreu anteriormente no mundo fosse sinônimo de danação ou degeneração. Uma relação mais honesta no sentido de tentar entender os mecanismos de funcionamento e de circulação dos discursos do passado, sem tentarmos transpor a lógica do presente para os acontecimentos pregressos (vale destacar que a tentativa inversa – de transpor a lógica do passado para os acontecimentos do presente – é igualmente problemática e danosa). Essa relação mais gentil e honesta com o passado e com os mortos exige-nos a sustentação de atos nos quais coexistam zelo e profanação, já que, como nos indica Aquino (2019a), o passado é apenas aquilo que fazemos dele no presente. Para isso, algo tem que ser imolado para que algo novo germe.

É nessa corda bamba – entre cuidado e violência, entre zelo e profanação – que percorremos a desafiadora e estimulante aventura de entregar-se ao mundo e às elucubrações daqueles que já não estão mais aqui. A aventura, como não poderia deixar de ser, dá-se a partir de rastros, de vestígios, de pegadas na areia que estão sempre prestes ao esvanecimento que pode ser causado pela forte rajada do tempo que atinge o areal do mundo. Estamos sempre nos deslocando a partir de rastros, o que nos coloca inevitavelmente em face da morte, como discorri na introdução desta monografia. A partir dessa inarredável ligação com a morte, faz-se necessário que não nos esqueçamos, no campo educacional, de permitir que os discursos dos mortos encontrem espaço de inserção no turbilhão de sons e palavras que povoam as salas de aula. Ao dedicar-me a refletir sobre o contexto do ensino das artes cênicas dentro da educação formal, pulsou em mim, enquanto pesquisador, o desejo de investigar e defender uma educação entendida como um inevitável e essencial diálogo intergeracional. Era inescapável, portanto, que minhas palavras pudessem possibilitar o exercício de abrir os olhos para o que nos foi legado até aqui.

No caso da educação, defendo, a partir das discussões apresentadas nos quatro capítulos deste trabalho, que o professor assuma a importante responsabilidade de apresentar aos alunos o legado cultural construído pela humanidade. É o professor que deve ser

responsável por abrir os olhos dos alunos para o que lhes foi legado, permitindo, assim, que os jovens tenham a possibilidade de transformar o mundo e criar algo novo com as próprias mãos. Tendo em mente a reflexão sobre o gesto docente cuja mirada seria proteger contra o esquecimento, dediquei-me à investigação das possibilidades, no ensino das artes cênicas, de ocorrência da ampliação das referências artístico-culturais dos alunos a partir da prática docente. Assim, a ideia de uma *educação pelo arquivo*, defendida pelo professor e pesquisador Julio Groppa Aquino, pareceu-me bastante fecunda para problematizar o trabalho em sala de aula no ensino das artes cênicas. No quarto capítulo deste trabalho, dediquei-me, especificamente, a refletir sobre o papel do professor, apresentando com maior profundidade o que seria essa educação pelo arquivo.

Quanto ao campo do ensino do teatro, sempre que nos dedicamos a perspectivar possibilidades de atuação dentro da educação formal parece que temos que defender o porquê de o teatro ser essencial dentro do currículo escolar. Por isso, gostaria de dedicar-me, agora, a apresentar alguns outros argumentos para fomentar o debate em torno da presença das artes da cena na escola. Após apresentar e debater, nos capítulos anteriores, diferentes perspectivas de relação entre teatro e educação, parece-me cada vez mais urgente que os professores de artes defendam a existência de experiências estéticas profundas dentro do ambiente escolar. É mister a defesa de uma educação estética, colocando-se como algo que seja discrepante da lógica do consumo excessivo que pauta uma sociedade bombardeada por um turbilhão de imagens, mas carente de experiências estéticas profundas. Suzana Schmidt Viganó (2006, p. 37) destaca a importância do teatro na educação:

No mundo contemporâneo, apesar do excesso de imagens que nos invadem dia a dia, a profundidade da experiência estética encontra-se pouco estimulada. A prática teatral surge então como uma possibilidade de resgate dessa experiência em sua maior amplitude. Ao trazer à tona o diálogo com o outro, a capacidade libertária de imaginação e criação, a resolução de problemas concretos que conduzem à produção de um discurso simbólico, o teatro abre as fronteiras para novas possibilidades de experiência humana e liberta a obra de arte de qualquer caráter funcionalista. Parte, ao contrário, para um encontro do homem com a sua condição de artífice na construção de mundos e de ator consciente no processo histórico.

A ênfase à experiência estética é dada, também, por Alain Kerlan, que chega à seguinte formulação:

Finalmente, entretanto, por que artistas na escola? A resposta a essa questão poderia ser resumida em apenas uma frase: para possibilitar a todas as crianças uma introdução ao comportamento estético através da experiência pessoal da arte;

possibilitar a vivência de uma experiência estética autêntica. (KERLAN, 2015, p. 281)

Além da experiência pessoal da arte – como pontuou Kerlan –, o ensino do teatro na escola proporciona aos alunos a vivência de experiências obrigatoriamente coletivas, o que leva a experiência estética para o terreno da fricção com o olhar do outro. A ideia de uma educação estética é defendida tanto por Carmela Soares, como por Jean-Pierre Ryngaert e Viola Spolin, autores aos quais recorri, no primeiro capítulo desta monografia, para perspectivar um processo de *educação do olhar*. A intervenção teatral em espaços escolares, tradicionalmente já carregados de diversos outros sentidos, gera inúmeras possibilidades, levando o aluno a ressignificá-los. Ao atribuir novos significados a esses espaços, o estudante cria outras relações com o mundo que o rodeia, engendrando diferentes pontos de vista. Para que os alunos possam pensar e realizar intervenções concretas nos espaços do cotidiano, é necessário que o olhar seja treinado. É o que Marcelo Soler (2015, p. 193) formula: “Treinar o olhar para ver a paisagem que nos cerca e que constituímos permite pensar intervenções concretas no espaço. Pessoas saindo de casa e (re)construindo a paisagem em seus olhos, por exemplo, geram movimento e reconhecimento da vida em comunidade.”. Dessa forma, defendo que o ensino das artes cênicas na escola não abandone a importância do trabalho sobre o olhar do aluno – um olhar direcionado para si próprio, para os outros e para o mundo. O processo de *educação do olhar* é, portanto, fundamental.

Para além da atitude do professor no sentido de possibilitar aos seus alunos verdadeiras experiências estéticas, é necessário, ainda, algo mais. O que seria, então, esse algo mais? Qual seria o papel do professor? À luz das ideias de Hannah Arendt (2016), defendo que esse algo a mais necessário para que o professor exerça seu papel no jogo pedagógico seja o cultivo de um *amor mundi*. Cabe ao professor, nessa perspectiva, assumir responsabilidade pelas crianças e pelo mundo – mundo esse que é um artefato humano –, entendendo que “é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado.” (ARENDT, 2016, p. 244). O professor é a figura responsável por trazer às aulas as vozes dos mortos, dos que vieram antes. Responsável por apresentar aos alunos o legado do mundo, o professor acaba por ser um profanador de cemitérios, caminhando entre vivos e mortos, sempre a profanar aquilo que, ao mesmo tempo, dedica o maior cuidado e a maior delicadeza.

Nessa perspectiva, a ideia de uma educação pelo arquivo contribui profundamente para que pensemos o ensino das artes cênicas, já que o contato com o arquivo do mundo é, sem dúvidas, uma poderosa forma de ampliação das referências artístico-culturais dos envolvidos nos processos artísticos e pedagógicos. Após todas as considerações que fiz ao longo dos capítulos desta monografia, acredito que a ampliação das referências artístico-culturais é uma forma de educação do olhar. Olhar que mira, portanto, não apenas as coisas vivas, mas que se dedica também a visualizar todo o trabalho dos mortos, reconhecendo os murmúrios e sussurros que emanam do arquivo do mundo. Assim, é de fundamental importância que o professor tenha clareza de seu papel enquanto ampliador das referências artístico-culturais de seus alunos. Em contato com as obras do legado cultural, as experimentações e criações cênicas dos alunos nas práticas cênicas podem começar a sair de uma zona muito circunscrita aos interesses e conhecimentos prévios dos alunos-jogadores. Ao entrar em contato com obras que desconhece, o aluno tem seu repertório ampliado e pode começar a formular discursos menos ensimesmados sobre o mundo. Ao conhecer as obras do passado e poder entrar em contato com as emanações provenientes dos mortos, os alunos passam a ter uma maior noção de que criamos sempre a partir de vestígios, já que a criação artística se dá através de um diálogo intenso com o que veio antes. Lidando com uma pedagogia de rastros, o professor é, portanto, responsável por possibilitar aos seus alunos a degustação de uma justaposição de vozes, provenientes dos mortos e dos vivos. Parece-me que a escola é justamente o espaço onde o aluno melhor poderia gozar do privilégio de presenciar essa justaposição de vozes. Dessa forma, o docente torna-se aquele que tenta, a partir de inúmeros esforços, garantir aos alunos uma sala de aula que não seja invadida apenas pela falação contínua e ininterrupta dos vivos – com suas demandas contemporâneas e seus interesses diversificados –, mas invadida também pelos mortos e suas elucubrações.

Foi pensando na importância do gesto docente no sentido de ampliar as referências artístico-culturais dos alunos que decidi criar o Grupo de Experimentação Cênica Virtual, fato que possibilitou a realização de uma experiência prática vinculada a esta pesquisa. Durante o momento inicial da pesquisa, fui provocado pela professora orientadora Maria Lúcia Pupo a refletir sobre a importância de que o professor tenha passado, em sua formação, por um intenso processo de ampliação de referências e de contato com o legado cultural para que, assim, tenha o desejo de ampliar o repertório de seus alunos. A partir de tal provocação, decidi convidar pessoas que estivessem em formação para se tornarem professores de teatro

ou que poderiam se tornar coordenadores de oficinas ou de grupos teatrais para participar de um processo artístico e pedagógico que se daria de forma remota ao longo de 16 aulas, que ocorreriam nos meses de julho, agosto, setembro e outubro de 2020. Os alunos do Grupo de Experimentação puderam, dessa forma, vivenciar um processo de ampliação das referências artístico-culturais a partir do contato com diferentes obras do arquivo do mundo. A obra principal investigada foi o conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles (2018). Além do texto literário, os integrantes do grupo puderam saborear duas obras cinematográficas (os filmes *Animais Noturnos* e *A Pele de Vênus*), friccionando a investigação da obra de Telles a partir de discursos artísticos que apresentavam diferentes camadas acerca das temáticas investigadas no processo criativo.

Acredito que, a partir do que pude ter de retorno dos alunos do Grupo de Experimentação, a empreitada tenha sido bem-sucedida. Entretanto, os efeitos causados pelo ato pedagógico são sempre incertos, o que me impede de tecer conclusões fechadas e avaliar todo o alcance das aulas. Não há como o professor controlar o alcance do acontecimento educacional, tampouco prever os resultados ou desdobramentos que poderão ocorrer a partir do encontro entre professor e aluno. Dessa forma, o que posso fazer é apenas trabalhar com indícios, vestígios e algumas pistas. Pelo retorno que tive dos alunos a partir dos registros escritos entregues na última aula e pela observação atenta dos acontecimentos do processo, inclino-me a acreditar que os integrantes do Grupo de Experimentação Cênica Virtual tiveram seus apetites fortemente estimulados para a aventura que é a investigação das obras do legado cultural. Posteriormente, algum daqueles alunos, ao estar na posição de professor ou de coordenador de oficinas e grupos teatrais, talvez se lembre das aulas do Grupo de Experimentação, decidindo porventura a se aventurar – dessa vez como professor e não mais como aluno – na jornada intensa de investigação do arquivo do mundo. Caso isso ocorra, um diálogo em *delay* (AQUINO, 2019a) poderá ser estabelecido comigo, que fui outrora seu professor.

Esse diálogo em *delay* entre professor e aluno é uma das características do processo educacional. Algo sempre nos escapa, algo fica sempre no ar. Depois que o acontecimento passa, restam-nos apenas vestígios. A lida com as obras dos mortos convoca-nos a estabelecer um diálogo – não obstante também em *delay* – com formas de vida e de existência que nos antecederam. A alusão à morte faz com que nosso olhar seja deslocado, colocando em nosso

horizonte de possibilidades não apenas a falação dos vivos, mas também todas as formulações que emanam daqueles que já não estão mais aqui. Dessa forma, a lida com o arquivo do mundo nos faz sentir, em nossa pele, a poeira do tempo. Nossa vida acaba por ser, assim, nada mais do que uma brevidade. Já estamos de partida. Nosso destino é inarredável. Fernanda Montenegro – grande atriz brasileira e uma das mulheres mais honradas deste país – encerrou seu livro de memórias anunciando a partida através da belíssimamente assombrosa passagem: “Tudo vai se harmonizando para a despedida inevitável. Inarredável. O que lamento é a vida durar apenas o tempo de um suspiro. Mas, acordo e canto.” (MONTENEGRO, 2019, p. 272).

Estamos de partida. Tudo aqui dura a brevidade de um instante. Já podemos sentir a poeira do tempo arranhando suavemente nossa face. A morte nos espera, sorrateira. Mas, enquanto o momento derradeiro não chega, façamos como Fernanda Montenegro: acordemos e cantemos. Vivamos intensivamente esta vida, este momento de passagem pelo mundo. Acredito que uma forma de honrar a passagem por aqui seja através do exercício de escuta dos murmúrios dos mortos. Aprendamos com aqueles que nos antecederam. A vociferação discursiva dos problemas do presente pode muito bem ser atravessada pelos gritos, pelos sussurros, pelas dores e pelas alegrias de pessoas que viveram em outros tempos, que enfrentaram problemas e dilemas outros. Eduquemos, portanto, o nosso olhar para enxergar vivos e mortos. Pouco nos importa saber, quando chegarmos ao final dessa jornada, se estaremos diante do sucesso ou do fracasso. Tendo consciência da tragicidade da vida, lidemos, portanto, com o *artigo da morte*. Diante do incalculável fracasso (ou sucesso, pouco importa), façamos o pedido final: que alguém porventura nos deposite numa canoinha de nada para que retornemos, novamente, às águas.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rastos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio. (ROSA, 1988, p. 37)

O esforço empreendido nesta monografia – de defesa de uma educação pelo arquivo e do cultivo de um *amor mundi* por parte do professor – não se coloca no sentido de ignorar a responsabilidade do estudante para o funcionamento do acontecimento educacional. É fato que os alunos não são receptores passivos, muito menos “páginas em branco”. Entretanto, o que se defendeu aqui foi a não recusa, por parte do professor, do ato de assumir sua

responsabilidade enquanto adulto pelos mais jovens envolvidos no acontecimento educacional. Defendo que uma das responsabilidades do professor seja a sustentação do gesto de proteger contra o esquecimento, proporcionando aos alunos que suas referências artístico-culturais sejam ampliadas. O diálogo entre professor e aluno é atravessado pelas vozes do mundo. Não é – e nunca será – uma tarefa fácil. Exige empenho, rigor e dedicação. Sobretudo, exige um profundo *amor mundi*. Além disso, o professor deve assumir responsabilidade pelos mais novos. O cuidado com a formação dos estudantes, através da apresentação do legado do mundo, é uma das tarefas mais belas do ofício docente. Encerro esta monografia recorrendo, mais uma vez, à beleza trágica das palavras de Aquino, pois não consigo formular de melhor maneira:

O encontro pedagógico torna-se, assim, uma ponte artificiosa – composta de engenhosidade e rigor – entre o que foi deixado para trás e aquilo que formos capazes de engenhar com as próprias mãos, os quais não se podem confundir. Nem passado, nem futuro, mas um presente intensivo, no interior do qual irrompem bolsões de tempo capazes de abrigar a potência subjuntiva das coisas, posto que acudidas em seu movimento espasmódico. Daí a irrealdade do mundo convertida pouco a pouco em energia vital, derramando-se em ondas per dulárias e indolentes bem diante de nós. Basta ter olhos para vê-las e alguma coragem para se deixar encharcar por elas. (AQUINO, 2019a, p. 163)

Fica aqui, mais uma vez e última, o convite à aventura, ao mergulho, ao ato de deixar-se encharcar pelas borbulhas salgadas e refrescantes. Basta coragem e olhos para vê-las. O arquivo do mundo murmura para nós, pedindo mais uma vez a chance de ser entoado. Apuremos, portanto, nossos ouvidos para ouvir os mortos que de lá emitem seus espasmos. Arlette Farge afirma que o “arquivo é excesso de sentido quando aquele que o lê sente a beleza, o assombro e um certo abalo emocional.” (FARGE *apud* AQUINO, 2019b, p. 223). Deixemos, então, nossos corpos escancarados para que sejamos atravessados pela beleza, pelo assombro e pelo abalo. Atentemo-nos para a tragicidade da vida e não nos esqueçamos de nossos mortos.

EPÍLOGO: UMA CARTA AO ATOR FLÁVIO MIGLIACCIO

Querido e saudoso Flávio,

É difícil escrever qualquer palavra após seu ato extremo – de coragem e amor, sobretudo. Escrevo a você porque preciso, apenas. Suas derradeiras palavras atingiram-me profundamente. Uma dor imensa brotou em meu peito. Como se a situação atual do país não pudesse ficar mais triste, fomos solapados pela notícia de seu suicídio. Este mundo perdeu um dos maiores atores do Brasil. É impossível que um colega de ofício – esse ofício que para nós foi e é inarredável – não tenha sido solapado por sua partida. A cultura brasileira perde – e muito – sem a sua presença. É o que acaba por acontecer num país que não valoriza sua cultura e tem relações capengas com seu passado.

Você se despediu gritando que a velhice “é o caos como tudo aqui”. É triste o desasco que vem sendo perpetrado no trato com os mais velhos. No mundo de hoje, as coisas perdem o brilho de forma muito acelerada. Numa lógica consumidora, tornam-se obsoletas, inúteis, descartáveis. Lembro, agora, da entrevista de Zygmunt Bauman à Alba Porcheddu, na qual o sociólogo afirma: “A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um ‘tempo fixo’ e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis.” (PORCHEDDU, 2009, p. 663). Não, Flávio, você não é inútil. Não, Flávio, você não é descartável. Dói-me ler e reler sua frase: “Eu tive a impressão que foram 85 anos jogados fora...”. Aqui, neste país, impera o caos e a lama, Flávio, concordo com você. Mas não podemos deixar que seu grito final – um ato político extremo – ecoe no vazio. Não podemos nos esquecer de nossos mortos.

Sua trajetória no teatro, no cinema e na televisão é extremamente louvável. Quantas e quantas pessoas você conseguiu encantar com seu trabalho oficioso, dedicado e de extremo amor? Muitas, eu garanto. Lembro-me de assistir à série “Tapas & Beijos”, da Rede Globo, na qual o senhor interpretou com maestria o hilário Chalita. Sinto-me honrado por ter assistido a esse lindo trabalho que o senhor realizou. Que privilégio poder ver um ator em estado de graça, seja no teatro, no cinema ou na televisão. Ah, Flávio, a série está sendo reprisada pela Globo durante a pandemia. Uma nova geração está tendo o privilégio de entrar em contato com você, mesmo o senhor não estando mais aqui. Você se foi, mas sua

imagem e suas pegadas permanecerão conosco. Prometo fazer o que me for possível para que sua trajetória não caia no esquecimento. Precisamos nos lembrar de nossos mortos...

Você nos apontou, em sua carta final, que a “humanidade não deu certo”. Onde erramos? Que valores foram sendo negligenciados, esquecidos, apagados, soterrados? O que foi deixado no passado para fazer valer um ideário que preconiza o olhar sempre para frente, ao buscar “ser leve”? Sua última frase soou como um alerta e, acima de tudo, um pedido a nós, adultos: “Cuidem das crianças de hoje!”. Sua última súplica é uma obrigação para mim, Flávio, posso garantir a você. Seguindo os rastros de Hannah Arendt, Julio Groppa Aquino, Michel Foucault, Maria Lúcia Pupo e tantos outros, pude dedicar-me a refletir sobre a questão da ampliação das referências artístico-culturais dos estudantes no ensino das Artes Cênicas durante a conclusão do curso de Licenciatura em Artes Cênicas. Defendendo uma educação pelo arquivo, ideia que tomei de empréstimo de Julio Groppa, refleti sobre minha postura e meu papel enquanto professor. É de minha responsabilidade o cuidado com as crianças e com o mundo.

Seu último pedido é uma convocação a nós, professores e artistas. Precisamos refletir sobre o nosso presente olhando para o passado, para o legado humano, para o arquivo do mundo. Talvez dessa forma consigamos pensar de forma crítica o que dizemos, pensamos e fazemos. Talvez dessa forma possamos descobrir e inventar maneiras de fazer o que ainda não se fez. Eu sei, Flávio, que essa jornada não será nada fácil. É preciso a reafirmação constante de um amor mundi, especialmente num país como este em que vivemos. Sua carta final, gesto político corajoso e de profundo amor aos que aqui restaram, não será esquecida.

Obrigado por tudo e por tanto...

De seu admirador e colega de ofício,

João Vítor

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola**: inventando espaços do ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

AQUINO, Julio Groppa. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019a.

_____. O arquivo e a pesquisa educacional: aproximações. In: BUTURI JUNIOR, Atilio; CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de; CAPONI, Sandra. **Foucault & as práticas de liberdade II**: topologias políticas & heterotopologias. Campinas: Pontes Editores, 2019b. p. 207-226.

_____. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24 n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e169875, 2018.

ARENKT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 8^a edição, 2016.

AYRES, Amanda Aguiar. **Processo criativo e atuação em telepresença na formação de professores de teatro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

AZEVEDO, Sônia Machado de. **Campo feito de sonhos**: os Teatros do SESI. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BABENCO, Hector; PAZ, Bárbara. **Mr. Babenco**: solilóquio a dois sem um. São Paulo: Nós, 2019.

BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Ricardo. **O elogio da literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

BORGES, Jorge Luis. O imortal. In: _____. **O Aleph**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direto à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 5^a edição, 2011, p. 171-193.

CONCILIO, Vicente. Instrução e criação em jogos teatrais: professor parceiro de jogo. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 7, n. 1, jan./abr. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, 2016.

_____. Como um cão. In: _____. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 21-36.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provação e dialogismo. São Paulo: Hucitec Editora, 4^a edição, 2017.

_____. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec Editora, 3^a edição, 2015.

_____. Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador. **Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 11-19, nov. 2008.

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos**: introdução a uma filosofia do teatro. São Paulo: Edições Sesc, 2016.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites**: teoria e prática do teatro. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. Theatricality: The Specificity of Theatrical Language. **SubStance**, Baltimore, v. 31, n. 2/3, edição 98/99, p. 94-108, 2002.

FERNANDES, Sílvia. Teatralidade e Performatividade na Cena Contemporânea. **Repertório**, Salvador, n. 16, p. 11-23, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GONÇALVES, Jean Carlos. Protocolos teatrais verbo visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 106-123, jul./dez. 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 71-77, 2011.

KERLAN, Alain. A Experiência Estética, uma Nova Conquista Democrática. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 266-286, maio/ago. 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 7^a edição, 2013.

_____. **Texto e jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MÃE, Valter Hugo. **A desumanização**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Dramaturgia em Jogo**: uma proposta de ensino e aprendizagem do teatro. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. **Encenação em Jogo**: experimento de aprendizagem e criação do teatro. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. O mestre-encenador e o ator como dramaturgo. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p. 240-246, 2002.

MEIRIEU, Philippe. Arte na Educação: “pra inglês ver” ou disciplina fundamental?. (Trad. não publicada de Maria Lúcia de Souza Barros Pupo). **Enfant, Art et Citoyenneté**, Revue du Théâtre. Hors série n° 13, p. 20-29, jun. 2001.

MONTENEGRO, Fernanda. **Prólogo, ato, epílogo: memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009.

PUPO, Maria Lúcia Souza de Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015a.

_____. Luzes sobre o Espectador: artistas e docentes em ação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 330-355, maio/ago. 2015b.

_____. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

_____. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

RODRIGUES, Nelson. **Vestido de noiva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, edição especial, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SARAIVA, Karla; AQUINO, Julio Groppa. Os paradoxos da forma escolar na contemporaneidade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, p. 293-303, jun. 2020.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero: o ensino de teatro na escola pública**. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

SOLER, Marcelo. **O campo do Teatro Documentário: morada possível de experiências artístico-pedagógicas**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, abril de 2015.

_____. Encenação: um espaço possível para a aprendizagem do espectador. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v.4 n.1, p. 88-98, 2013.

_____. O espectador no teatro de não-ficção. **Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 35-40, 2008.

_____. A prática teatral contribuindo para a quebra de estereótipos e preconceitos em sala de aula. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 1, n. 2, p. 103-117, jul./dez. 2006.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Improvistação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 5ª edição, 2006.

_____. **O Jogo Teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

TELLES, Lygia Fagundes. **Os contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VELOSO, Verônica Gonçalves. **Jogos do Olhar** – procedimentos cinematográficos para a composição da cena teatral. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As Regras do Jogo**: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático. São Paulo: Hucitec, 2006.

A PELE de Vênus. Direção: Roman Polanski. Elenco: Emmanuelle Seigner e Mathieu Amalric. Ano de lançamento: 2013. França: California Filmes, 2015. 1 DVD (96 min).

ANIMAIS Noturnos. Direção: Tom Ford. Elenco: Amy Adams, Jake Gyllenhaal, Michael Shannon, Aaron Johnson. Ano de lançamento: 2016. EUA: Universal Studios, 2017. 1 DVD (116 min).

CARTAS de Amor e Morte. Direção: João Vítor Zanato. Elenco: Grupo de Experimentação Cênica Virtual. São Paulo: Zanato Filmes, 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/CgYjaEHnGZI>>. Acesso em: 25 out. 2020.

IMPÉRIO dos Sonhos. Direção: David Lynch. Elenco: Laura Dern, Jeremy Irons Justin Theroux e outros. Ano de lançamento: 2006. EUA: Europa Filmes, 2008. 1 DVD (179 min).