

CLEUSA JOCELEIA MACHADO

IDENTIDADE EXPRESSIVA DO ATOR

Tese apresentada ao Instituto de Artes
da Universidade Estadual de Campinas,
para obtenção do Título de Doutor em
Artes.

Orientadora: Prof. Dra Verônica Fabrini
Co-orientador: Prof. Dr. João Francisco
Duarte Junior.

CAMPINAS

2009

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

M18i Machado, Cleusa Joceleia.
A Identidade Expressiva do Ator. / Cleusa Joceleia Machado.
– Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Verônica Fabrini Machado de Almeida.

Coorientador: Prof. Dr. João-Francisco Duarte Junior
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Artes.

1. Identidade. 2. Representação teatral. 3. Subjetividade. 4.
Criação artística 5. Ator. 6. Educação. I. Almeida, Verônica
Fabrini Machado de. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Artes. III. Título.

(em/ia)

Título em inglês: “The Expressive Identity of the Actor.”

Palavras-chave em inglês (Keywords): Identity ; Theatrical performance ;
Subjectivity ; Dramatic Creation ; Actor ; Education.

Titulação: Doutor em Artes.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Verônica Fabrini Machado de Almeida.

Prof. Dr. Walter Lima Torres Neto.

Prof^a. Dr^a. Carminda Mendes André.

Prof^a. Dr^a. Marcia Maria Strazzacappa Hernandez.

Prof. Dr. Jorge Luiz Schroeder.

Prof^a. Dr^a. Flávia Domitila Costa Moraes.

Prof^a. Dr^a. Lia Corrêa de Oliveira Guarino.

Prof. Dr. Marcelo Ramos Lazzaratto.

Data da Defesa: 22-01-2010

Programa de Pós-Graduação: Artes.

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Tese de Doutorado em Artes, apresentada pela Doutoranda Cleusa Joceleia Machado - RA 000211 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, perante a Banca Examinadora:



Profa. Dra. Veronica Fabrini Machado de Almeida
Presidente



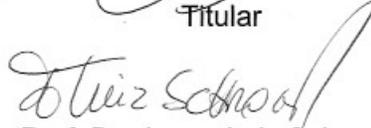
Prof. Dr. Walter Lima Torres Neto
Titular



Profa. Dra. Carminda Mendes Andre
Titular



Profa. Dra. Marcia Maria Strazzacappa Hernandez
Titular



Prof. Dr. Jorge Luiz Schroeder
Titular

Ao Mauro, companheiro de tantas caminhadas, pelas noites de sono perdidas, pelos longos tempos de leitura, pelo amor que recebi nos momentos de cansaço, desânimo, ansiedade em querer fazer e angústia de muitas vezes não o conseguir. Foi pão, vinho e refúgio do meu caminho.

À memória do Prof. Rubens, que me ensinou a ter confiança e credibilidade no delírio do meu pensamento.

AGRADECIMENTOS

Logo depois de terminar de escrever o “copião” da tese, fiz o caminho de Santiago com meu marido. Muitas analogias me vieram à mente: apesar de tudo – tal como foi elaborar e produzir a tese – seguíamos em nossa fragilidade. Era assim: a cada dia percorríamos um tanto, nem sempre chegávamos onde planejávamos, mas continuávamos de qualquer jeito, não obstante a exaustão, as bolhas nos pés, as dores musculares, as intempéries e todo tipo de percalço.

Andar (e escrever) era paradoxalmente um movimento contínuo e intermitente: estávamos sempre de passagem e, ao mesmo tempo, íamos encontrando e desencontrando de pessoas, línguas e lugares que surgiam, se misturavam, se desvaneciam e ressurgiam na sinuosidade do caminho – Roncesvalles, Euskera, Grañon, Leah, Estella, Sergio, Max, Castildelgado, coreano, francês, Alberto e Fernando, Castrojeriz, Ultreya, Tosantos, Cebreiro, Triacastela, Ponferrada, Monte do Gozo, Buen Camino!,.... Estávamos em plena Babel. O caminho era feito de encontros.

Agora, diante da conclusão do meu estudo, me sinto assim: como peregrina depois de uma longa caminhada, no Farol de Fisterra, frente ao mar, queimando minhas botas. Enquanto elas são consumidas pelo fogo, como ferro em brasa na pele de um animal, o caminho torna-se marca viva no meu corpo. Em mim, imprimem-se e ardem os encontros:

Com meus orientadores Verônica Fabrini e João Francisco Duarte Junior, que me acolherem no meio do caminho, em um momento muito

difícil que foi o falecimento do meu orientador. Foram as minhas setas amarelas que indicaram a trilha, me colocaram para andar, não me deixaram parar e nem me perder;

Com todos aqueles que participaram do EncenaAÇÃO (e quero registrar seus nomes, na esperança que algum dia encontrem este agradecimento em um desses sites de busca da internet e saibam o quanto fizeram por mim):

Aba Cristina de Andrade	Alessandra Barbagallo	Alexia Maltner
Aline Rangel	Ana Beatriz Figueras	Ana Carolina Jobim
Ana Carolina R. de Toledo	Ana Gabriela Pinheiro	Ana Luiza Magalhães
Ana Paula Abreu	André Ramos	Andrei Huszar
Ângela Salles	Antônio Carregal	Antônio Ney Braga
Antonio Pedro Soares	Antônio Terra	Bruno O. M. de Souza
Bruno Vilanova	Camila da Silva Longa	Camila Joels
Camila Melo	Camila Rezende	Carla Calvet
Carla Stank	Carlos Felipe	Carolina Lyrio
Cassia Regina Lopes	<u>Célio Silva</u>	Clarice Ruggeri
Claudio Castro	Claudio de Faria e Souza	Cristiane Cardozo
Daniel Leal	Daniela Menna Barreto	Daniela Weksler
Denise Dweck	Diego Rebouças	Duda Costa
Ellen Correa	Evellyn Santana	Fabíola dos Santos
Fernanda Mota	Fidel Reis	<u>Francisco Emanuel Leite</u>
Gabrielle Gallih	Giselle Leal	Graziela Belmiro
Gustavo Guindani	Helder Pinho	Isis Cerinnotti
Jeanine Creusen	Jéssica L. dos Remédios	Joana Ávila
Joana Bittencourt	Joana Lebreiro	Joana Sant'ana
João Canela	João Felipe	José Helou
Júlia Alexim	Julia Gastaldoni	Juliana Ennes
Juliana Mercês	Laura Arcoverde	Letícia André de Oliveira
Letícia Ponzoni	Luana Sicuro	Luciana Matos
Luciana Mota	Lucio Zimbres	Luiz Fernando Donadio
Luiza Corrêa	Luiza Olinto	Maíra Freitas Ferreira
Maíra Menezes	Maíra Ribas	Manuela Gago
Marcela Martins	Marcelo Guerra	Marcos Benzecry
Marcos Guimarães	Maria Augusta Teles	Maria Beatriz Barros
Maria Fernanda Lamim	Maria Fernanda Melman	Mariana Gomes
Mariana Oliveira	Marina Medeiros	Michele Viváqua
Miguel Oliveira	Natália Barreto Martins	Náthali Rodrigues
Nathalia Moura	Nina Attias	Pablo Musa
Paola Ferreira	Patrícia Acioli	Patrícia Sales

Patrícia Ubeda	Paula Bandeira	Paula Kraizer Borges
Paula Pinelli	Paula Santos	Priscila Levy
<u>Prof. José Henrique</u>	<u>Profª Fátima Novo</u>	<u>Profª Izabel Goudardt</u>
<u>Moreira</u>		
Rafael Sinaÿr	Raquel Duque	Raquel Gandr
Raquel Nunes	Renata Rossi	Ricardo Leite Lopes
Rita de Pina	Rita Gabriela Arruda	Rita Lemgruber
<u>Rogério Fraga</u>	Rômulo Brillo	Sabrina Galeno
Safira Duarte Santana	<u>Sander Machado</u>	Silvia Gonçalves
Silvia Souza	Stella Morocha	Suellen Franco
Taís Martins	Tamara Melo	Tatiana Aragão
Thais Alennquerque	<u>Thais Linhares</u>	Thais Macieira
Thiago Gonçalves	Thiago Rocha	Tiago Monteiro
Vicente Rodrigues	Viviane Nascimento	

Com a Fátima Novo, amiga de ofício que compartilhou o sonho e o desejo de ser aprendiz de um fazer teatral na escola;

Com a equipe de docentes do Curso de Direção da UFRJ, em especial ao Prof. José Henrique Moreira, parceiros dedicados e amigos na realização dos espetáculos EncenaAÇÃO;

Com o Colégio de Aplicação da UFRJ – lugar dos encontros de que fala essa tese, por onde venho caminhando, escola babélica onde sigo apaixonada minha trajetória profissional;

Com a UNICAMP que tornou possível, por meio de seus funcionários e professores, a realização deste trabalho;

Com as egrégoras e nossas tardes de delirante filosofia: Denise Kaiuca, Sandra Amaral, Izabel Goudart e Lia Guarino;

Com o professor Goto que teve a generosidade de ler e discutir minhas idéias;

Com o Prof. Evandro Domingues, que me socorreu traduzindo o resumo na hora precisa;

Com minha grande família: Pai, Vó Maria, Bete, André e Cristina, Sandra e Eduardo, Zeca e Mara, Sander, Paula e Guilherme, bem como os sobrinhos Yuri, Luciana, Gabriel e Lorenzo. São como aquilo que carrego na mochila – meus pertences mais necessários e que sustentaram minha caminhada. Deram-me colo, puxões de orelha e a criação da capa linda desta tese. Socorreram-me com preces, conversas, velas e benzeduras. São encontros de corpo e alma, uma torcida incondicional e, acima de tudo, há o infinito amor que nos envolve;

Com meus amores enteados - Mariana e Carolina – o Peixe e a Bailarina. Com elas, teci minha rede familiar. São encontros dentro de outro encontro. Afeto intenso e profundo - tão difícil de nomear... Algo entre amigas, irmãs, filhas.

Com o divino que me acompanha.

A todos esses é que ardem minhas botas frente ao mar. E a tantos que esbarrei, tropecei, pedi água, ganhei mimos, muitas vezes desconhecidos, anônimos ou infelizmente aqueles em que agora a memória me trai.

Em especial queimam em memória de minha Mãe que não terá a oportunidade de partilhar este momento.

Eu agradeço a todos os encontros que fizeram o percurso desta tese.

Lembro o verso do Poeta Manoel de Barros:

"Os outros: o melhor de mim sou Eles."

*“A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não agüento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta o lápis, que vê a uva etc.etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser outros.
Eu penso em renovar o homem usando borboletas.”*

Manoel de Barros

RESUMO

A discussão central desta tese defende que o ator ao estar em cena faz surgir uma Identidade Expressiva – condição poética de si mesmo que irrompe do e no ato de criação, evidenciando uma dinâmica ontológica do seu trabalho e uma experiência particular de identidade subjacente ao seu fazer artístico. O propósito da argumentação consiste em apresentar uma perspectiva de processo de criação teatral que favoreça as operações de manifestação e produção de subjetividade e, sobretudo, refletir sobre a forma singular de a criação teatral dialogar com a experiência humana de tornar-se e de vir a “ser quem se é”.

Palavras chaves: IDENTIDADE; IDENTIDADE EXPRESSIVA; SUBJETIVIDADE; CRIAÇÃO TEATRAL; ATOR; PEDAGOGIA DO TEATRO.

ABSTRACT

This dissertation's central thesis claims that the actor, when in a scene, creates an Expressive Identity – a poetic condition of himself that is born in and out of the act of creation, unveiling an ontological dynamics of his work and a particular identity experience that lies under his artistic production. My argumentation intends to present a perspective of the process of dramatic creation that favors the manifestation and production of subjectivity and, mainly, to reflect upon the unique way that the dramatic creation has of dialoguing with the human experience of coming “to be who one is”.

Key words: IDENTITY; EXPRESSIVE IDENTITY; SUBJECTIVITY; DRAMATIC CREATION; ACTOR; TEACHING DRAMA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
• Paisagens	12
• O problema	15
• O surgimento da idéia de Identidade Expressiva	17
• Organização dos capítulos	21
CAPÍTULO I	25
FORMAS POÉTICAS DE ESTAR NO MUNDO	
• Perante a existência	27
• Que caminhos nos levam a pensar o ator em cena como um fenômeno ontológico?	29
• Traços de uma presença	32
• Desdobrar-se	34
• Quem está por trás da máscara?	35
• A cena, entrecruzamento de identidades	40
• Inventar a si e criar o mundo	42
• Dizer poético da identidade	47
• O corpo do ator constitui um dizer poético de si em cena	50

CAPÍTULO II	57
CRIAR, EXPERIÊNCIA EM ATO	
• Inventando o caminho	59
• Experiência em ato	64
• Ambiente poético	69
• A invenção do sentido	74
• Fazendo teatro, tecendo experiências	82
CAPÍTULO III	91
CORPO EM CENA, CORPO EM JOGO	
• Corpo em cena	94
• Corpo em jogo	99
• Seis temas para jogar	105
CAPÍTULO IV	129
IDENTIDADE EXPRESSIVA	
• O Mesmo e o Outro	130
• Tornar-se imagem	135
• Dar-se em criação	143
• Na margem da experiência poética, o arrebatamento	146
• A aventura e o desamparo da máscara	152
• Identidade Expressiva: experimentação poética de si	154

CONCLUSÃO	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
APÊNDICES	
I - O Projeto Fazendo Gênero: Estar Em Cena no Colégio de Aplicação	191
II - Sobre O Espetáculo Encena AÇÃO	203

INTRODUÇÃO

Quando era estudante de graduação, no Departamento de Arte Dramática da UFRGS, em Porto Alegre, lembro-me das aulas da professora Maria Helena Lopes sobre processo de criação de personagem. Ela nos dizia que o ator quando estava realmente disponível para improvisar – em estado de jogo – havia uma mudança na forma em que o seu corpo deslocava e se deslocava no espaço. Desde então, ao atuar, em exercícios ou em apresentações, percebo e persigo no meu próprio corpo esta alteração de estado. Mas o que me fascina, e talvez esteja aí o motivo de eu ser professora, é favorecer outros a encontrar este estado em si mesmos.

Como professora de teatro, sempre me chamou a atenção como, em determinadas condições, o corpo do intérprete, do mais experiente até mesmo ao mais jovem aprendiz, é capaz de transformar-se quando está atuando e manifestar uma outra qualidade corporal diferente da usual. Como se dá essa transformação? Quais as condições para que ela ocorra? Quantas multiplicidades podem habitar um mesmo corpo? O que revela nos espaços vazios da trans-formação? Como essas especulações podem ajudar a pensar a formação de um ser humano atravessada pela experiência poética?

Minha idéia de ator é ampla e acolhe todo aquele que intenta uma ação de natureza teatral. Não me refiro ao ator apenas como sendo aquele que escolhe seguir uma carreira. Aliás, penso que nem sempre o exercício da profissão garante uma qualidade poética na criação artística.

Compartilho da idéia de que a capacidade de criar e produzir arte potencialmente pertence a todos.

É surpreendente e encantador observar alguém, que não é ator profissional, fazer arte e encontrar este seu potencial poético. Aprecio trabalhar com não-atores porque estabelecem uma experiência singela com a criação, fazendo ver, de forma simples, o aspecto lúdico, alegre e apaixonado da arte. Por esta razão, resolvi centrar o foco desta pesquisa no trabalho de criação teatral que desenvolvo como professora da disciplina de Artes Cênicas com alunos adolescentes de Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Como os alunos ainda não estão comprometidos com uma técnica, um pressuposto ou um saber artístico, tornam-se mais susceptíveis a lançar-se em uma relação singular com a arte. Para muitos destes adolescentes a aula de artes cênicas foi a primeira oportunidade de aventurar-se a fazer teatro, uma experiência germinal. Evidentemente, o adolescente já possui algum juízo ou opinião sobre o que seja teatro, mas a aventura ainda está por fazer. Se concordarmos com Larrosa (2006) e considerarmos que a experiência é uma viagem, um passar através que vai compondo incessantemente o sentido do mundo e de si, o aluno ainda está por percorrer a viagem que só a experiência de criação pode oferecer. Desvela-se uma relação ainda não polida, em estado rudimentar, quase bruto com o teatro.

Em um depoimento sobre a vivência de montar uma leitura dramática de “Casa de Bonecas”, de Ibsen, uma aluna de Ensino Médio, de 16 anos, escreve:

Eu sempre adorei teatro. Em todos os sentidos. Eu adoro assistir, criar, atuar. Mas a verdade seja dita, não é uma coisa que eu faça freqüentemente, atuar – fora a atuação de cada dia que não conta. Mas há um prazer nessa ação quase indescritível. Eu sei que quando a gente tem 16 anos a vida

é uma busca de prazeres, mas a verdade é que raramente a gente os encontra. Atuar é para mim um prazer. Mas nem por causa disso eu me envolvo completamente pelo mundo do teatro, é só algo que eu realmente gosto de fazer e que não preciso ficar gritando a quatro cantos como é delicioso, apenas sentir, nem que seja de vez em quando.

A adolescente expressa uma relação de arrebatamento com o fazer teatral, apesar de sua dedicação intermitente. Descreve o prazer na atividade como um contentamento muito íntimo, mas tênue e insuficiente para que o tome como profissão, porém indelével o bastante para provocar uma ligação intensa.

Seu depoimento continua narrando o seu processo de trabalho, que envolvia a criação da personagem Nora e conclui:

Quando eu digo trabalhar eu não me refiro a nenhum estudo complexo do personagem ou uma seqüência interminável de ensaios, não o trabalho como uma atriz porque não tenho pretensões para ser uma. Trabalho com o interesse de um novato, de um curioso, de um amante.

Refere-se à sua prática com termos que sugerem, entre outras qualidades, ingenuidade, desejo, surpresa e amorosidade. No entanto, é interessante observar que ressalva que o seu vínculo não é igual ao de uma atriz, porque não implica um compromisso permanente e exaustivo. Será? Ao assumir a cena, seja na prática de jogos improvisacionais, seja no contexto do espetáculo, já não está tomando para si a função de atriz?

Encontra-se, embutida nessa questão, uma discussão sobre o ato teatral. Mais especificamente, surge a pergunta: em uma aula de teatro, os exercícios dos alunos podem ser qualificados como teatro? Por quê?

Desgranges (2006, p.90) faz questionamento semelhante ao examinar os jogos improvisacionais e, baseado na argumentação do educador francês Jean-Gabriel Carasso, responde à questão comparando o exercício teatral com a prática desportiva: “será que o futebol jogado nas ruas, várzeas e

pátios escolares é menos futebol do que o que é jogado nos grandes estádios?” e conclui afirmando que o teatro é uma atividade rica de possibilidades, abrangendo formas diferentes de ser praticado e, portanto, tanto o que se faz nas salas de espetáculos como o que se faz nas salas de toda a sorte de instituições, é teatro. Além disso, reconhece como legítimo este fazer teatral, advertindo do equívoco de tratá-lo como um teatro “menor”, “empobrecido”, “simulacro do verdadeiro teatro”.

Outro modo de assinalar que potencialmente a aula de teatro é Teatro é destacar os elementos ou condições que tornam uma situação qualquer em evento teatral e, depois, cotejá-los nas dinâmicas com os alunos. Não é meu interesse questionar se o aluno é ou não um artista ou determinar o valor artístico da criação na sala de aula. Tampouco pretendo discutir a existência ou não de um fazer artístico próprio do artista e de um fazer artístico-pedagógico ou os elementos que os aproximam e os distinguem.

Trata-se, sobretudo, de investigar se as atividades da sala fazem surgir algum dos fatores que são considerados, grosso modo, básicos para a existência do fato teatral. Porém, não há consenso quanto aos apanágios mínimos para existir teatro, pelo contrário, há um sem número de diferentes abordagens e investigações que cercam a natureza da teatralidade. Assim, para efeito dessa análise, abordarei os seguintes fatores presentes no ato teatral:

- a. A intencionalidade,
- b. Texto,
- c. O ator
- d. O público.

A escolha desses fatores se justifica porque são elementos que, de uma forma ou de outra, isolados ou conjugados, em diversos enfoques e combinações, aparecem como objeto de discussões e experimentações, bem como tema de estudos teatrais.

a. A intencionalidade

Guinsburg (2001) estabelece que a marca fundamental do fenômeno teatral é a intencionalidade. A condição primeira e necessária para um gesto ou uma situação estar assinalada pela substantividade teatral é a intenção de ser Teatro. A intenção é o princípio gerador do fenômeno teatral, pois este é uma obra, realizada a partir de um propósito, de uma deliberação ou de uma vontade. Conseqüentemente, o ato teatral não é aleatório nem é um mero fazer. Esclarece que, apesar de muitas circunstâncias na vida terem qualidades teatrais, como uma briga, uma gafe ou um tropeção, não se caracterizam como Teatro, pois estão desprovidas de um projeto de suspender o fluxo da vida civil e produzir um parecer ser. Neste caso, o termo *teatral* atribui ao gesto uma natureza adjetiva e não substantiva.

Em uma aula regular de Teatro há exercícios de improvisação, jogos teatrais, jogos dramáticos ou trabalhos que envolvem o uso do corpo, como consciência corporal ou movimento expressivo. Em todas estas situações, está explícito o propósito de instituir, temporariamente, um espaço em que não seja a vida real, onde seja possível, ao estudante, produzir uma outra realidade e assumir outras personalidades. Por exemplo, em atividade conhecida de Viola Spolin (2007) em que um grupo de alunos recebe o nome de um jogo que terão de representar com uma bola imaginária. Embora todos estejam na sala de aula, os alunos devem escolher movimentos que os façam deslocar-se, gesticular, comunicar-se, enfim, agir

como se eles estivessem em um campo com uma bola real. Durante o exercício, os integrantes da aula estabelecem que a sala possa vir a ser como uma quadra de futebol, basquete ou o jogo que seja.

Mesmo nas atividades corporais o aluno deliberadamente compõe um outro espaço e uma outra forma de estar no mundo, assumindo gestos e movimentos que não são do seu cotidiano. Isto pode acontecer em uma dinâmica simples, como movimentar-se pela sala utilizando diferentes partes do corpo e níveis espaciais, ou em exercícios mais complexos, como em duplas, quando um integrante toca delicadamente com a ponta do dedo indicador o outro, o qual se encontra de olhos fechados.

b. O texto

O próximo elemento destacado é o texto. O texto teatral, que habitualmente costumamos denominar de texto dramático, não é só constituído por palavras, mas por tudo aquilo a que é atribuído um significado e, portanto, passível de apreensão.

Barba (1995) assinala que a palavra texto vem do latim, *textu*, que significa tecido/tecedura e assim o texto/tecido do espetáculo é o trabalho das ações. Há ações de natureza constante e estável, que são direcionadas e programáveis e implicam em concatenação. Estas ações concernem ao conflito e à narrativa. Por outro lado, há ações de caráter não-programáveis, dotadas de flexibilidade e inconstância, postulam a simultaneidade. Estas ações referem-se a tudo aquilo que se relaciona com o personagem. A dinâmica entre as ações encadeadas da narrativa e a variedade de ações da personagem faz emergir o fio do espetáculo.

Então, podem-se considerar materiais textuais, a palavra, é claro, o gesto, a música, a intenção da fala, a respiração, os silêncios, os códigos etc. São “os espaços poéticos que se erguem e ganham corpo por intermédio

dos atores e dos espectadores.” (MARIZ, 2007, p. 5).

Em uma aula de Teatro há muitas circunstâncias nas quais é possível reconhecer um material textual. Por exemplo, há ocasiões em que os alunos escrevem pequenos textos ou roteiros de improvisação; há situações improvisacionais, nas quais é possível observar a narrativa, o uso de determinada flexão de voz, gesto ou andar, entre outros elementos; há ainda dinâmicas quem têm como base a experimentação de maneiras diferentes de mover-se, respirar, gesticular. Em todas estas atividades há um sem número de signos e códigos capazes de compor formas de textualização.

Além disso, o texto teatral só ganha inteireza na experiência compartilhada entre todos os que participam da atividade teatral: atores, público, direção etc. Ele precisa ganhar vida cênica para se tornar pleno. Por melhor que seja a peça escrita, é na cena que ela alcança concretude e torna-se teatro (Ibid).

Nesse sentido, exercícios teatrais oferecem a oportunidade para alguém compor algo endereçado aos seus pares, outorgando-lhe também um papel de falar de e sobre aquele grupo. Desta forma, aquilo que o estudante acentua de comicidade, os temas a que escolhe dar relevância, como elabora a composição gestual dos personagens, entre outras ações, manifestam sua visão sobre o seu meio e sobre as pessoas que lá estão inseridas. De alguma maneira, o seu modo de vida e o do seu grupo se textualiza nas mínimas escolhas das formas com que elabora sua expressão artística.

c. O ator

Sobre a figura do ator, Guinsburg (2001) reporta-se à investidura de uma pessoa em atuante como a assunção da máscara, isto é, tal qual a ação de corporificar a existência de um que é diferente de si.

O ator afigura-se como tal quando toma para si a tarefa de

representar com seu próprio corpo um outro, que pode ser um outro indivíduo ou algo como uma idéia, um sentimento, um objeto, um animal, um ente fantástico, ou até mesmo a si próprio.

Embora esse processo esteja evidenciado no trabalho de composição das personagens ou de atribuir corporalidade a um outro por meio do próprio corpo de quem interpreta, pode ser também compreendido em todos os jogos e exercícios do percurso criativo em que esteja imanente a ação de suspender a vida cotidiana e instaurar a representação.

Em uma aula de teatro constituída de jogos improvisacionais, há exercícios que pressupõem a atitude de fingir ser outro e se presumir no seu lugar. Recorro à definição de Desgranges (2006) para tomar o jogo improvisacional como a atividade em que alguém executa uma cena sem ensaio, com ou sem combinação prévia, a partir de uma proposta dada. Esses jogos propõem ao aluno entrar no universo cênico e inventar diferentes formas de estar e agir no mundo, além de imaginar estados, circunstâncias e situações. O processo dos jogos improvisacionais se inicia a partir da experiência de estar em cena, resulta do investimento do aluno no ato de representar.

Mesmo que na atividade esteja implícito ser quem se é, como, por exemplo, em muitas das improvisações em que implique pesquisa de movimentos, há uma procura de outra forma de apresentar-se, de construir algo de si diferente do cotidiano.

d. O público

Sobre o quarto elemento que me dispus a examinar, o público, refiro-me à presença de outro – o espectador – pois é somente quando alguém a assiste que a ação teatral se completa e se instaura como tal.

Octávio Paz (1982), ao analisar a criação poética, afirma que antes do leitor o poema é só possibilidade. No encontro dos dois, é que se faz a obra. A arte, de forma geral, só se consolida no momento em que a obra e o público se encontram. Um poema na gaveta, um quadro que ninguém viu, uma canção sem ouvinte ou um gesto na solidão, por mais genial e magnífico que seja, tem um valor e legitimidade questionável. Mais do que um simples receptor da mensagem, o espectador, ao deparar-se com a obra de arte, acrescenta seu próprio universo simbólico e constrói uma experiência particular na qual estão agregados muitos outros elementos ao objeto apresentado, que vão para além da idéia original ou do desejo do artista. É neste momento de experiência compartilhada que a obra se efetiva.

Como fazer artístico, o fenômeno teatral também se firma no encontro do objeto com o público. Porém, a obra teatral é produzida no instante do contato, diante do espectador. O espectador é o outro que compartilha deste mundo em suspensão criado pelo ator. Artista e espectador estão presentes e atuam no instante mesmo da experiência. A troca entre ambos é direta no ato da realização artística. E, sobretudo, é fundada em uma participação corporal, no seu caráter físico e psíquico.

O relacionamento ator-espectador se dá de forma plural e nem sempre harmônica. O impacto da presença do outro no momento do encontro - sua respiração, seu corpo, sua apreensão e seu olhar - provoca um fluxo de intensidades, informações, sentimentos e reações que lançam a representação teatral ora para um ora para outro sentido, completando-a e atribuindo-lhe o caráter único de cada apresentação. Essa troca se institui como um diálogo complexo que implica em reações e atividades emocionais, psíquicas, mentais e físicas entre ambos. A cena encontra algo no espectador que ressoa e é pressentido pelo intérprete. Porém não há uma dinâmica um-a-um, atores e espectadores estão, todos, uns com os outros e

em torno de alguma coisa. É um fluxo e refluxo. Este movimento, que é tangível, corporal e direto, provoca um estado característico de comunhão e institui a experiência teatral (UBERSFELD, 2005).

Na sala de aula, o público é formado pelos alunos que se revezam em atuantes e assistentes. Alternam-se entre as funções dos que atuam e dos que observam. Isto faz com que o mesmo aluno vivencie momentos de criação, de partilhamento da experiência, de apreensão e crítica do que está sendo elaborado.

Durante as atividades trafegam miríades de informações, fluxos de sensações, pensamentos e emoções. Aqueles mesmos estados que percorrem o ator e seu público. Mesmo nas dinâmicas em que todos atuam juntos há um espectador presente, seja como figuração implícita, seja como a figura concreta do professor. Por exemplo, em um exercício cuja proposta seja mover-se por meio do encadeamento das articulações, ocorre uma demanda de maior concentração nos próprios movimentos e certa diluição da consciência da presença dos colegas, porém emerge uma espécie de mirada latente do grupo sobre si mesmo, além do olhar do professor.

Além do mais, na sala de aula existe um momento de contribuições na criação de cada um, na forma de críticas e sugestões, ou nas discussões sobre a distância entre o que se tinha intenção de comunicar e o que de fato foi compreendido. Desta forma, além de companheiros de uma experiência sígnica, tecida em uma linguagem artística, os alunos de uma mesma turma podem vir a ser também participantes e testemunhas do movimento intenso e singular que caracteriza o processo de criação de cada um.

Destarte pode-se observar a presença da intencionalidade, do texto, do ator e do público na grande maioria das atividades teatrais propostas nas aulas de Teatro, principalmente na prática da disciplina no Colégio da Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por conseguinte,

torna-se possível considerar que no espaço escolar faz-se Teatro, tanto na sua forma mais evidente – o espetáculo –, como nos exercícios e atividades pertinentes ao seu ensino.

À luz desse argumento, justifico a escolha de basear essa pesquisa no trabalho com alunos adolescentes e ex-alunos de Ensino Médio, oriundos principalmente do Projeto Fazendo Gênero, desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRJ pela Prof. Fátima Novo¹ e por mim – ambas as professoras de Artes Cênicas. O Fazendo Gênero trata de pesquisar e aplicar uma nova proposta didática para o ensino de Artes Cênicas no Ensino Médio que inclua a vivência de um processo de montagem teatral, desde a preparação corporal e composição cênica até a concepção dos elementos que compõem o espetáculo e captação de recursos necessários para sua realização.

E, sobretudo, fundamento a perspectiva do presente estudo, a qual postula aos alunos, durante o processo de criação artística, a condição de atores. Sendo assim, doravante, chamarei de ator aquele que se encontra em cena, no exercício de criação teatral, desde o aluno em situação de aprendizado até o experiente profissional.

No entanto, é necessário salientar que não pretendo examinar o ensino de teatro, tampouco as relações da escola com a experiência teatral. Meu interesse concentra-se no momento em que alguém aventura-se a realizar uma ação de natureza teatral e a entrar em cena.

Chamo de cena qualquer situação em que esteja envolvida a teatralidade: um exercício corporal, um jogo, uma improvisação ou mesmo a cena propriamente dita. Admito que utilizo o termo de forma bastante

¹ Há um breve histórico do Projeto Fazendo Gênero – Apêndice I – no qual apresento mais detalhadamente a participação da Prof. Fátima Novo, a estrutura e o desenvolvimento do Projeto, bem como o contexto do Colégio de Aplicação.

ampla. Para tanto invoco Pavis (1999, p. 42), para o qual o conceito de cena se expande no decorrer da história, adquirindo os sentidos de

...cenário, depois área de atuação, depois o local da ação, o segmento temporal do ato e, finalmente, o sentido metafísico de acontecimento brutal e espetacular.

Adiante, Pavis refere-se à cena como “objeto olhado” (ibid, p.133). São estes dois sentidos que me interessa sublinhar: cena como o conjunto de circunstâncias em que algo extraordinário acontece e aquilo que é apresentado.

É um recurso literário para evitar uma constante repetição ou enumeração de termos ao me referir ao trabalho dos alunos em sala de aula e ao mesmo tempo sugerir que desde a mais simples atividade já está presente a tensão produzida pelo teatro entre jogo e não jogo/ olhar e ser olhado. Considero que a partir do primeiro exercício – que pode ser apenas um enrolar e desenrolar a coluna vertebral – o aluno já está configurando um espaço especial que o coloca em relação ao outro, um lugar de transbordamentos, metamorfoses e experimentações. Ou seja, está em jogo e por isto está em cena.

Paisagens

No início, ao decidirmos conduzir um processo de criação e produção de um espetáculo teatral com os alunos das aulas de Artes Cênicas do Ensino Médio do CAp muitas inquietações acometiam a mim e à Fátima. De modo geral, preocupávamo-nos em abordar a produção de uma montagem

teatral de forma processual e coletiva, de tal jeito que o resultado manifestasse uma criação artística significativa de e para aquele grupo. Outro ponto nodal que ocupávamos tratava da preparação do aluno de Ensino Médio para o caminho da criação do espetáculo, ou seja, quais conhecimentos e habilidades possibilitariam ao adolescente empreender e compreender este percurso, capacitando-o a apropriar-se dos meios que lhe permitisse pensar e fazer arte, legitimando sua autoria. Essas questões atravessaram o Fazendo Gênero e, conseqüentemente o processo criativo dos alunos.

Por exemplo, quando foi realizada a leitura dramática de *Bodas de Sangue* com os alunos de 1º ano de Ensino Médio, achávamos que era uma ousadia muito grande montar a tragédia espanhola com adolescentes de 15 anos. Havia o entendimento intelectual da obra, que não é uma tarefa das mais simples; mas havia ainda a composição das personagens, que exige, além desta compreensão mais intelectual, uma disponibilidade psicofísica do ator que assevere uma aproximação com a personagem tal que o permita materializar em seu corpo o universo simbólico da personagem. Como uma menina desta idade poderia compreender a dor da Mãe que perde o filho a ponto de compor no seu corpo o peso da dor desta Mãe ou aproximar-se do conflito entre a paixão e a ternura que envolve a Noiva? Igualmente com os personagens masculinos: de quais recursos necessitaria um menino ainda em processo de maturação do seu corpo masculino para sustentar a virilidade adulta das figuras de Lorca? E o mesmo tipo de questões também apareceu quando enfrentamos os outros textos.

O Projeto Fazendo Gênero não resultou em solução. Não houve uma fórmula única, verdadeira e definitiva para tais demandas. Mais do que respostas, surgiram modos de agir, formas de se posicionar, contextos, condições, circunstâncias a serem aproveitadas... Antes o traçado de paisagens do que o desenho de estradas. Uma paisagem implica em uma

perspectiva, em um conjunto de elementos em relação, conectados a partir e através do olhar de alguém. No Dicionário Aurélio² a palavra *paisagem* designa “espaço de terreno que se abrange num lance de vista”. É a relação que interessa e a posição de cada elemento nessa relação. São combinações e possibilidades. O processo de cada montagem disparava um sem-número de situações que iam se organizando, se combinando, se desfazendo, tornando a se compor e a se multiplicar e assim por diante. Atualmente, quando penso nos espetáculos, nos processos de criação, nos adolescentes e em mim mesma, ou seja, tudo e todos que vivemos aquilo, não procuro encontrar os procedimentos que deram melhores resultados ou as soluções mais eficazes, busco me perguntar sobre as coisas, os sentimentos e as pessoas que estavam em jogo, como todos se arranjaram e onde cada um se colocou.

Embora uma paisagem possa ser fruto do acaso, de uma mirada não intencional e fortuita, presume a seleção, o recorte, ou mesmo o posicionamento de quem a arquiteta. Parece-me bastante importante assinalar essa condição porque estarei necessariamente implicada em toda a análise que segue, uma vez que está baseada na minha experiência acumulada no acompanhamento dos alunos em processo de criação, ou seja, dos alunos enquanto atores. É dessa forma, como quem desenha paisagens – compondo múltiplas possibilidades combinatórias, dinâmicas e descontínuas no tempo – que pretendo pensar o atravessamento das dinâmicas de subjetividade no trajeto de criação e aprendizagem teatral articulado pelo Projeto Fazendo Gênero.

² Novo Dicionário Eletrônico Aurélio (FERREIRA, 2004)

O problema

Sendo a teatralidade uma manipulação do espaço-tempo, um recorte, uma suspensão, um destaque, uma condensação ou intensificação, enfim, a busca de um espaço-tempo singular, é natural que o corpo do atuante assuma múltiplas possibilidades de significações, ou antes, potencialidades de significações. Guinsburg (2001) ensina que se torna ator aquele que assume a representação ante outro que o acolhe e compartilha.

Quando está em cena, há uma espécie de suspensão das características da vida corrente do ator, da forma em que ele é corriqueiramente reconhecido pelo seu grupo, e irrompe um outro estado ou um outro ser no próprio ator ali presente. Enfim, manifesta-se uma outra possibilidade de existência. Tendo em vista esse estado de multiplicidade manifesto pelo ator, Lecoq (2001, p.34) afirma que jogar ser uma outra pessoa e de reunir presenças ilusórias constitui-se o corpo absoluto do teatro: “Yo coloco el acto de mimar em el centro, como si fuera el cuerpo mismo del teatro: poder jugar a ser outro, poder dar ilusión de todo”.

Nesse sentido, o trajeto de criação teatral articula a possibilidade de existirem duas facetas agindo simultaneamente no corpo do ator durante a representação artística: uma face do cotidiano, proprietário da sua identidade civil, e uma face da cena, a máscara, resultante das forças que regem o espaço cênico. No momento da cena, o ator, sem deixar de ser ele mesmo, está outro. Ao se colocar em cena, o ator já não é mais aquele que pensa e age como todos os dias. Assim que assume o espaço cênico, o intérprete já se coloca nesse estado de ser outro, em uma “outridade”, ou seja, em alteridade. Mesmo representando a si mesmo, há, nesse caso, um colocar-se para fora, um distanciamento que toma o si mesmo como outro. Por conseguinte, a idéia de máscara abarca, para além da evidente

encarnação de um personagem ou um papel, essa alteridade que está no princípio da representação teatral. Podemos então pensar que assumir a máscara equivale a assumir esse outro espaço-tempo da cena teatral.

Dessa forma, o fenômeno teatral se configura quando o ator assume outro estado. É esse outro estado que se apresenta como uma possibilidade de existência que me interessa seguir e examinar.

Dito isso, apresento a problemática central desta pesquisa: quem é o ente (ou o outro) que se posta e se encarna no exato instante em que o ator dá partida ao fenômeno teatral e que, ao mesmo tempo, deflagra o fenômeno teatral quando o ator o deixa aportar? Será que este ente (ou outro) surge como um estado possível de compor uma identidade? Qual o estatuto desta identidade? O que é esse outro estado e quem habita esse estado? Quais relações que tece com o mundo subjetivo e com a rede de pertencimentos em que está inscrito o ator? Enfim, será que existe uma forma de identidade do ator que só se manifesta no ato teatral e, portanto, intrinsecamente poética?

A partir do olhar sobre a experiência do teatro no território da aprendizagem, abordando um contato muitas vezes elementar com o fazer teatral, o presente estudo trata de investigar o fluxo de identidades que o ator é capaz de deflagrar ao se colocar em cena, ao qual chamo de **Identidade Expressiva**. Assim, tomo como propósito postular a existência desta identidade, examinando e mapeando os caminhos percorridos por esse fluxo no corpo em cena para pensar de que forma a criação teatral pode dialogar com a busca humana de tornar-se, de vir a “ser quem se é”, seja no espaço daquele que aprende, seja no âmbito daquele que exerce o ofício.

O surgimento da idéia de Identidade Expressiva

O projeto Fazendo Gênero foi objeto de estudo da minha dissertação de Mestrado e a sua análise abrangeu as atividades realizadas no período de 1997 a 2000. Meu esforço objetivou esquadrihar as ações do Projeto Fazendo Gênero, identificando seu funcionamento, principalmente, quanto: às suas características, à lógica e aos valores intrinsecamente embutidos na sua concepção. Procurei demonstrar como subliminarmente ele foi escapando da conformação, abrindo caminhos e modificando de forma lúdica o cotidiano escolar. Argumentei que o percurso do Fazendo Gênero foi construído na sua prática cotidiana, engendrando uma maneira peculiar de fazer teatro na escola, tal qual uma *arte de fazer*, emaranhada e engendrada a partir das possibilidades do cotidiano, de acordo com o pensamento de Michel de Certeau³ (CERTEAU, 2000). Por fim, evidenciei que o caminho da montagem encerra ações com capacidade de intervir e transformar a cultura da coletividade em que está inscrita, ressaltando o elemento transformador da criação artística.

Na análise do Mestrado, averigüei que, durante o período delimitado, uma ação fundamental do Fazendo Gênero foi a de incorporar ao programa de ensino regular da disciplina de teatro aspectos considerados mais pertinentes ao trabalho dos profissionais da área do teatro, tais como elementos de treinamento do ator e atividades relativas à gestão da realização artística. Especificamente, no âmbito da atuação, combinou a vivência da linguagem teatral com um sentido de preparação técnica. Tal preparação foi sendo construída pelo Fazendo Gênero durante seu

³ Segundo esse autor, há um modo de atuar no mundo que é produzido pelas demandas do dia-a-dia, que transforma e inventa a vida diária. São processos silenciosos e criativos, aos quais denomina de artes de fazer. Em linhas gerais, ele define por artes de fazer as maneiras de agir que se originam e se arquetam no uso e na combinação dos elementos de uma estrutura estabelecida que estejam à disposição. É a forma ardilosa e lúdica do homem comum resistir e negociar a ordem vigente.

desenvolvimento e tinha por diretriz a busca de uma prática de ensino de teatro que desenvolvesse uma disponibilidade psicofísica que tornasse o aluno capaz de materializar e suportar em seu corpo o universo cênico.

A instância por uma instrumentalização técnica do ator não é nova e nem inédita na história do teatro, muitas tradições teatrais, principalmente a partir do século XX, reivindicam ao intérprete um treinamento com fim semelhante à preparação intentada pelo Fazendo Gênero, qual seja ter em vista a aquisição de qualidades corporais que sustentem a materialidade cênica. Todavia, o Fazendo Gênero procurou tornar esse treinamento exeqüível à realidade escolar, preocupando-se em instituir uma prática com noções e princípios na qual o adolescente fosse capaz de apropriar-se, bem como adaptada à estrutura da escola, desde os horários e a periodicidade semanal das aulas, até a conquista da disponibilidade dos alunos, bastante comprometidos com outros trabalhos escolares.

Nesse contexto, ressaltai na dissertação o quanto o Fazendo Gênero empenhou-se em desenvolver um percurso de criação que empregasse princípios de diversas práticas teatrais - tais como pré-expressividade, energia, corpo extra-cotidiano, ação física etc. - enfatizando a busca de um corpo próprio para a cena em uma situação com diversas limitações, no caso, a escola⁴. Aproximei esta perspectiva das acepções de treinamento e composição, fundamentais nas concepções teatrais que compreendem a expressividade do ator como objeto de conhecimento, presentes nas várias tendências de trabalho de ator do século XX, desde Stanislavski até as mais recentes linhas de teatro antropológico. Aludi a treinamento como a compreensão de que a atividade artística requer o domínio de um conjunto

⁴ De forma geral, as condições que essa situação impunha eram: encontros semanais de apenas oitenta minutos, aulas comprimidas entre as de Física, Química, Matemática, História, Geografia e assim por diante, alunos divididos em compromissos escolares de outras disciplinas consideradas mais importantes, subordinação ao calendário e às atividades escolares como datas de fechamento de bimestre, provas, reuniões, entre outros. Sem falar da falta de recursos financeiros, de infra-estrutura e das demandas que a adolescência apresenta.

de competências, a disciplina sobre si mesmo, o compartilhamento da prática e o contato com uma tradição, no sentido do acervo de conhecimentos, práticas e valores deste fazer que são transmitidos através dos tempos. Quanto ao conceito de composição referi-me ao termo ator-compositor, utilizado por Matteo Bonfitto (2002) para designar o labor artístico do ator como constituído por tarefas de combinação, arranjo e construção dos vários elementos e materiais pertencentes ao fenômeno teatral.

A título de conclusão, apresentei uma formulação metodológica de criação teatral denominada **Identidade Expressiva**. Denominação que então atribuí ao conjunto de procedimentos responsável pela maneira de urdir o processo de ensino de teatro com turmas de Ensino Médio e de seu enquadre educativo. Defendi que o princípio fundamental da **Identidade Expressiva** abrangia uma ação estruturante da prática do ensino teatral promovida pelo Fazendo Gênero, o uso de recursos de horizontes diversos, combinando princípios e fundamentos de diferentes práticas corporais e de metodologias da pedagogia de ator. E uma postura pedagógica, a qual compreendia cada adolescente como proprietário de uma qualidade peculiar de expressão cênica, que lhe auferia uma forma de estar e ser no mundo.

No entanto, embora a idéia estivesse delineada, **Identidade Expressiva** parecia-me suscetível de maior aprofundamento. Mobilizava-me o estranhamento que o binômio – identidade/expressiva – sugeria: compreendia uma qualidade endógena, pois a categoria de identidade guarda em sua raiz mais profunda a qualidade de ser o mesmo, ou seja, a “**mesmidade**”. Ao mesmo tempo em que a idéia de expressão abrange um aspecto de exterioridade, de representação, pôr-se para fora do si mesmo, de **alteridade**. Aproximava duas direções aparentemente contrárias: uma face voltada para o si mesmo, para o ser-quem-se-é e outra para o colocar-se no lugar do outro, o Mesmo e o Outro, trazendo consigo uma

ambigüidade ou mesmo um paradoxo entre os termos. O que isso propunha? Ser mesmo sendo simultaneamente o outro? O encontro do mesmo na direção do outro? A que caminhos levariam essas indagações?

Suscitava ainda outras questões, tais como a condição fugidia do si mesmo, o mesmo e o outro o no trabalho do ator, o sentido de identidade e a sua relação com a criação teatral.

Então, no doutorado, propus-me a problematizar e aprimorar o conceito de **Identidade Expressiva**. Voltei a debruçar-me sobre o Fazendo Gênero, concentrando-me nos documentos, nos registros, nas minhas anotações, nas fotos e nos depoimentos de alunos, já organizados e analisados no mestrado, que narram o caminho seguido no trabalho pedagógico. Analisei mais especificamente o material relativo à busca de uma instrumentalização mínima necessária para o adolescente e o seu grupo enfrentarem a experiência de criar e produzir uma montagem teatral.

E, à medida que a análise foi se desenvolvendo, percebi e atribuí novos e diferentes significados aos princípios levantados e estabeleci novas perspectivas e conexões com outras idéias, saberes e práticas. Em conseqüência, creio que o plano de pensamento e a rede de ações agenciados pelo termo se ampliaram e se tornaram mais complexos. O binômio Identidade Expressiva adquiriu novos sentidos: ao estudar as relações complexas entre a dinâmica identitária e o impacto das transformações que marcaram a modernidade, passei a colocar-me ao lado dos teóricos que questionam as qualidades de unicidade e solidez atribuídas à identidade e a refletir sobre seu aspecto de fluidez, multiplicidade e instabilidade para problematizar a relação ator-máscara. Então pude considerar que a idéia de expressividade, incorporou a compreensão de algo como uma narrativa poética de si sub-reptícia ao processo de criação, em permanente movimento de construção e desconstrução.

Essa perspectiva estabelece alguma proximidade com a noção de *eu lírico*, do campo da crítica literária – um dizer de si do poeta que há latente no poema. Ou com o conceito de *poeta poetizante* de Dufrenne (1969) que assinala a existência do artista como base do poema, ensinando que o poema apresenta uma expressão coextensa e correlata à experiência do artista, mas que a transcende e ultrapassa seus limites individualizantes.

Contudo, a tese de Identidade Expressiva quer remeter a uma operação identitária que atravesse e transborde os enquadres do eu. Pensadores como Haroldo de Campos, Deleuze e Paz referem-se ao ato poético como uma abertura ao inusitado, mágico e inefável do mundo e das coisas. Assim, o propósito de minha investigação tornou-se pensar o aspecto de jogo, criação e negociação presente na dinâmica do *chegar-a-ser-o-que-se-é* que subjaz no trabalho do ator.

Nesse caminho, passou a acolher as formas poéticas de estar no mundo, móveis e fluidas, que emergem em cena pelo fazer teatral. E a constituir antes um conjunto de práticas, do que um conceito. Um ponto no infinito a se chegar, um vir a ser.

Organização dos capítulos

Início apresentando uma discussão sobre a existência de um dizer poético da identidade no trabalho do ator. Deste modo, no primeiro capítulo estabeleço as coordenadas que conduzem o pensar sobre a operação poética de estar no mundo que envolve o fazer artístico, tomando por base abordagens teóricas relevantes sobre identidade e subjetividade a partir do século XX, as quais enfatizam as relações de representação, instabilidade, fluidez e precariedade. Com essa perspectiva, defendo que a arte, como

sistema simbólico, articula um dizer de si iminentemente poético. Por fim, analiso este modo de narrar-se no trabalho do ator.

No segundo e terceiro capítulos⁵ debruço-me sobre a dinâmica identitária no exercício da atuação, cotejando observações de caráter empírico com apreciações de ordem conceitual. Esta análise toma por base o processo de criação e produção de um espetáculo teatral promovido pelo Projeto Fazendo Gênero - projeto de pesquisa sobre a produção teatral efetivado nas aulas de Artes Cênicas do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRJ, o qual foi objeto de estudo da minha dissertação de Mestrado.

No segundo capítulo, enfatizo os aspectos relativos à perspectiva pedagógica, discutindo os princípios subjacentes à experiência de criação preconizada pelo Projeto. No capítulo posterior, mapeio os princípios que nortearam a sua prática teatral a partir da análise da maneira pela qual foram empregados e abordados os exercícios corporais e improvisacionais.

Essa análise leva ao último capítulo, onde serão apreciados os princípios e as reflexões mais significativos desenvolvidos até então, com fim de sistematizar o conceito de Identidade Expressiva. Neste momento, com base na defesa da investidura da máscara como assunção de um outro existente, exploro as narrativas de identidade que se estabelecem no fazer teatral sob a perspectiva de uma operação poética.

Finalmente torna-se possível sustentar a tese, apresentada neste estudo, de que por meio da sua criação, o ator escreve-se e dialoga com a sua condição de existência e a dos objetos, com a sua finitude e com a experiência do Outro. Por isto, sua obra é a maneira de viver e ver o mundo

⁵ No desenrolar de ambos os capítulos, optei por fazer uso da primeira pessoa do singular. Em alguns momentos, escolhi empregar a primeira pessoa do plural, pois se referiam a situações que envolviam uma atuação em conjunto com a Prof.^a Fátima Novo, principalmente as que tratavam das decisões e das atitudes da coordenação do Projeto.

de si e do seu grupo. Por isto, narra o que vive e o vivido pela sua comunidade. Por isto, pode reunir ao mesmo tempo a idéia de capacidade de transformação do homem e da sociedade.

Esse estudo não tem a pretensão de esgotar ou formular respostas conclusivas sobre a relação entre criação teatral e produção de identidade, antes de tudo, a intenção central é pensar aspectos relevantes da questão da identidade na criação do ator. Sobretudo, desenvolver um caminho de reflexão sobre as operações de manifestação e produção de identidade no trabalho do ator, a partir da validação e aprofundamento do conceito de Identidade Expressiva.

CAPÍTULO I

FORMAS POÉTICAS DE ESTAR NO MUNDO

Em uma oficina com ex-alunos que fizeram parte do projeto Fazendo Gênero, no fim do encontro, uma participante, com cerca de 25 anos, escreveu em seu depoimento: "...a consciência corporal trabalhada no teatro faz exatamente isso: a consciência de que *se é onde se está*⁶ ..." Note-se como, nas suas palavras, a percepção de *ser* mistura-se com a de *estar*.

No espaço cênico, o ator, sem deixar de ser ele mesmo, está outro. Sob certo aspecto, o estar e o ser se maçarocam no trabalho do ator, como fios que se enroscam entre si. O seu fazer evoca essa aproximação quase até à equivalência de sentido. Mais do que produzir um efeito, o ator provoca em si esse emaranhamento porque, pela especificidade do seu trabalho artístico, no ato de criação, é ao mesmo tempo criador e criatura de sua obra.

Quando o ator está em cena, há uma espécie de suspensão das características da sua vida corrente, da forma em que ele é corriqueiramente reconhecido pelo seu grupo, e irrompe um outro estado ou um outro ser no próprio ator ali presente.

Guinsburg (2001) defende que a marca fundamental do fenômeno

⁶ Grifo meu.

teatral é relação consentida entre um que assume e encarna a concreção da máscara (de um outro) diante de outro que aceita essa encarnação como possível.

Por conseguinte, podemos considerar que a idéia de máscara abarca – para além do uso restrito do objeto teatral homônimo e da evidente encarnação de um personagem ou um papel – tudo aquilo que o ator faz insinuar ao estar em cena, ou ainda, o ato de assumir esse outro espaço-tempo cênico.

Em outras palavras:

- Estar em cena é assumir a máscara;
- O contexto de adoção da máscara pode se dar na ação de incorporar a existência de um que é diferente de si, instituindo a divisória entre atuantes e assistência;
- Assumir a máscara é permitir o jogo com o que se é e
- Estar em cena e fazer surgir a máscara consiste naquilo que dá partida ao evento teatral.

Nesse sentido, o trajeto de criação teatral articula a possibilidade de existirem facetas agindo simultaneamente no corpo do ator durante a representação artística. Ao explicar o papel central da mímica na sua pedagogia, Lecoq (2001, p.34)⁷ afirma que o corpo absoluto do teatro é “poder jugar a ser un otro, poder dar la ilusión de todo”.

O ator, quando cria, brinca com os limites e as balizas daquilo que ele toma por si, pois embora não seja o mesmo em cena, também não é

⁷ É interessante observar que o trabalho com o objeto máscara é um dos pontos centrais do processo de formação do ator, elaborado por Lecoq. Segundo o mestre francês, é através do uso concreto do objeto máscara que o ator aprende e apreende em si um estado de teatralidade desejável. Ao colocar a máscara – dispositivo de papel, couro, tecido etc. – o ator assume o estado de outro – a qual chamo de máscara – que é um dos fundamentos do evento teatral.

outro totalmente diferente. Em cena, há, no mínimo, dois que se entrelaçam: aquele que se move no cotidiano (como quando caminha pela cidade, conversa com amigos, vai ao banco, pega o ônibus e assim por diante) e a máscara, este outro modo de existir, que se insinua enquanto cria.

Essa encruzilhada de *existires* parece ser a marca do próprio teatro. Essas asserções nos conduzem a uma questão ontológica do trabalho do ator. Em tal perspectiva, seria possível admitir que o ato de estar em cena e assumir a máscara implica em um *acontecimento de existência*?

Perante a existência

Com base no pensamento de Heidegger, Lévinas (1998) faz uma distinção entre *ente* e *ser*. Em linhas gerais, afirma que o **ser** não é um substantivo, tal qual um ente, uma coisa ou uma pessoa. O ser compreende a impessoalidade, o absoluto, o anterior a tudo que se pode designar como mundo. Por sua vez, o **ente** é um existente, ou seja, aquele que assume a existência; ele é, assim, uma tomada de posição do ser, um posicionamento. Embora distintos, ente e ser se constituem inseparavelmente. São como as duas faces de uma moeda. Ao se colocar, o ente designa o ser e o substantiva; ao assumir a existência, *é*. O ser não tem forma, seu atributo é a difusão, a infinitude e o espalhamento, ao passo que o ente é a condição substantiva e designativa do ser, constitui-se em um movimento de tomada de posição. No instante em que surge, o ente é algo, um nome, uma identidade. É sempre uma possibilidade das possibilidades do ser porque no ser existem entes.

O existente se ergue do plano absoluto do ser e se institui. Não como ato de inscrição no mundo e sim como movimento de assunção da

existência. Heidegger afirma que existir é ser no mundo, requisitando esforço e trabalho constante, assemelha-se a um processo de fabricação artesanal. O ente que nós somos se ocupa permanentemente do mundo: diferencia, organiza, nomeia, conceitua, atribui sentido para as coisas e para os outros entes, ou seja, cria sua existência ao habitar o mundo. É por meio da experiência e da manipulação das coisas que nos relacionamos com o mundo e nos tornamos quem somos (NUNES, 2004).

Em "*Colóquio Dentro de um Ser*", Paul Valery (1996) apresenta um diálogo no qual o personagem "A" interpela o personagem "B" a viver, conclamando-o a fazer-se existir.

...Chora, mas vive! Desembaraça-me dessa miserável mistura de sensações equivalentes, de lembranças sem serventia, de sonhos sem lastro, (...) Chama à ordem, reúne todas essas pequenas forças não-orientadas que se dispersam em tua fadiga. (...) Organiza as diversas partes do tempo complexo, que te permitem fazer aquilo que não é agir sobre o que é, e o que é sobre o que não é... Comanda bem tuas pernas e teus braços, e sente teu poder até as extremidades de teu império sobre esses membros. Apropria-te de teu olhar, e faz o espaço, (...) Desenha, pois, de teu olhar em movimento, a figura nítida dos objetos. Assegura-te também da tua potência interior. Exige, exerce, excita a liberdade geral dos termos e das formas de linguagem; desperta os mecanismos de combinação, de transposição de articulação das idéias e de distinção de conceitos... (VALERY, 1996, p.107)

A cada momento, a existência interpela o ente que somos. Não há nenhuma anterioridade que a preceda, tal como um ponto de partida ou uma origem que precisa ser acessada e daí por diante desenvolvida ou cultivada. O existir comporta um movimento redundante: a existência se dá na medida em que o existente existe e o existente aparece quando existindo a sua existência. Em um esforço incessante reiteramos e fabricamos a nós mesmos. Existir é tornar-se.

Que caminhos nos levam a pensar o ator em cena como um fenômeno ontológico?

Para Lévinas (1998, p. 27), o jogo da representação é como um fogo na floresta, que se alimenta e consome a si mesmo. Segundo suas palavras, "o jogo não tem história. Ele é essa existência paradoxal que não se prolonga num ter." Ou seja, o jogo não permite o ato existência porque é incapaz de possuir a si mesmo e por isso não implica risco. Pode ser interrompido a qualquer momento e não tem compromisso com a realidade. Começa e termina sem deixar rastro. O exemplo que utiliza para ilustrar essa idéia é a representação cênica:

...um teatro vazio é terrivelmente deserto. Pode-se sentir a presença de Sarah Bernhardt ou de Coquelin que lá agiram, mas Fedra ou Cyrano de Bergerac nada deixaram de seu desespero ou de sua tristeza. Eles se dissiparam como nuvens leves...

Essas reflexões aludem ao instante em que começa a existência, a qual não equivale a um ato lúdico. Mas, e se tratarmos de investigar o ato existencial presente no interior do jogo da representação cênica? O instante que inicia o evento teatral não teria a consistência de um ato de existência? Será que aquela "*existência paradoxal*" do jogo, a que se refere Lévinas, cuja natureza revela-se em uma aparente contradição: "*ela é sem ser*", não comportaria, por sua vez, existentes engajados a um fazer existir peculiar, neste caso, a cena?

A cena constitui e é constituída por forças, conexões e materialidades próprias. Não está acima da realidade, nem é feita de irreabilidade, como quer Lévinas, mas situa-se entre esses dois domínios. No cruzamento e no interstício daquilo que comumente chamamos *real* (proprietário das relações localizáveis causais e lógicas) e *irreal* (continente do sonho, do

imaginário e da memória como lembrança). Tudo aquilo que a compõe – tais como o gesto, o silêncio, a ação e a narrativa e também o ator – existem nesse "*mundo real*" e tornam-se cênicas, ou melhor, poéticas.

Pensemos o sentido de poético. Octávio Paz (1982) considera duas instâncias na criação artística: poesia e poema. A *poesia* é um estado latente, amorfo, presente nas coisas e nos eventos; é a perspectiva de alguém que atribui poesia ao mundo e à natureza. Portanto, não existiria algo carregado de poesia *a priori*. É somente a partir do nosso olhar que algo se torna poético. Isto vale, por exemplo, para uma paisagem ou para uma determinada situação.

Já o *poema* é um movimento intencional de criação artística, o modo mais cabal pelo qual a poesia irrompe no mundo. Quando alguém deliberadamente produz uma forma poética, faz poema. Assim, o Poema é um ato poético – um produto da criação e elaboração de alguém; é obra, em que a poesia toma forma, não por uma visagem, mas como fruto de uma ação transformadora. A poesia se revela em sua plenitude no poema, bem como em outras manifestações artísticas como um quadro, uma canção, uma cena ou um poema, propriamente dito.

O poema tem a capacidade de empenhar todo o ser sensível de quem o recebe, exercendo uma alteração nas condições psicofísicas e suscitando um estado de receptividade e disponibilidade. Dufrenne (1969) chama essa experiência de *estado poético* e afirma que o trabalho do poeta é criar esse estado no outro. Isto é, antes de ser quem vive o estado poético, o artista é aquele cujas ações induzem alguém a semelhante estado.

A partir dessas reflexões podemos evocar a cena como um espaço que se converte em poema a partir de uma iniciativa intencional que provoca certo estado, concluindo que as possibilidades de existência que habitam o universo cênico surgiriam a partir de atos poéticos. Além disso, tais

perspectivas sobre o poético nos permitem pensar que o ator cria um estado poético em seu próprio corpo. Um simples exercício teatral, tal como alguém atravessar caminhando o palco, é o bastante para provocar o evento teatral. Tudo importa: a tensão da passada, o ritmo, para onde olha... E esta pessoa já não é mais aquele que há pouco estava sentado. Ele já está outro. Algo o atravessa. O ato de estar em cena pressupõe esse atravessamento. A máscara surge no momento em que o ator vai para a cena e se mantém “mantendo” o universo cênico. O ator converte-se em estado poético ao entrar em cena e assumir a máscara.

Sendo assim, o instante em que o ator entra em cena faz surgir um existente poético. Ou ainda, faz-se surgir como um existente poético.

Como existir poético a experiência de estar em cena implica em *ser no mundo da cena*. No exercício da criação inventa e se inventa, como ente cênico que é, pois existir em cena não equivale a existir no mundo. A máscara se faz na lida com as coisas desse mundo cênico que habita, só tornando-se acessível em cena.

Visto assim, o existir em cena passa a ser prerrogativa do trabalho de criação do ator. Para o ator existir como tal é preciso que se encarregue da máscara, Por sua vez, também a máscara, enquanto existente encarnado em cena, só existe no corpo do ator. Acontecimento em movimento duplo: ator e máscara existem inseparáveis, porém distintos.

Se para Lévinas (1998) o ato que começa a existência humana pressupõe a impossibilidade de voltar atrás - "*levar a aventura até o fim*" – também os passos que levam à assunção da cena demandam tomar posse e deixar possuir-se. Do contrário o jogo da cena se desfaz. E não sem marcas. Será que no teatro de Lévinas o que permanece é a presença de Sara Bernhardt ou o rastro da Fedra que, encarnada na atriz, tornou-se marca

indelével da cena a qual fazia parte, bem como da própria artista que a sustentou?

Traços de uma presença

A questão da presença é colocada por Derrida na sua crítica ontológica. Estabelece um jogo entre ente-ser e presença-presente. Afirma que a presença é atributo do ser e que o ente torna-se presente de e para si. Assim como o ente difere do ser, o presente não é presença, na melhor das hipóteses, ele está no lugar da presença. O ente presente é efeito da presença, por seu turno, a presença só se anuncia através do que é presente, pois a presença nunca se apresenta como tal (SANTIAGO, 1976).

Para Derrida (1972), entre o ser e o ente há sempre um espaçamento. Não há possibilidade do resgate de uma presença originária, porque ela escapa nesse movimento constante de substituição e diferença, deixando apenas o traço de si. A presença é sempre simultânea à ausência.

O traço, termo derridiano, assinala uma presença que escapa. No momento em que se faz, já não está mais. Acontece ao mesmo tempo e ao lado da sua ausência, inscreve-se e apaga-se de um só golpe, constitui um espaço de inscrição, marcando o período da sua desapareição. Segundo suas palavras, “é o desaparecimento de si, da sua própria presença, é constituído pela ameaça ou a angústia da sua desapareição irremediável, da desapareição da sua desapareição” (Id, 2005, p. 226).

Se seguirmos o pensamento de Derrida, a máscara não se apresentaria como algo que se ergue enquanto resgate de uma presença originária e anterior à própria cena, mas se estabelece como traço. Presença feita de ausência.

Em "*Escritura e Diferença*", Derrida (2005) observa que o trabalho do ator abrange a tarefa de evocar e aderir à máscara, de tal maneira que seja capaz de torná-la presente e apagar seu próprio traço. Contudo, adverte que esta é uma tarefa impossível, pois se levada a cabo resulta no aniquilamento da representação. Por certo, se o representante tornar-se o representado, não há mais nada a se representar. Conclui afirmando que a máscara surge justamente neste rompimento entre o representante e o representado.

Nessa perspectiva, o ator e a máscara se apresentariam como traço, marcas do seu próprio apagamento. Limite da presença e da não-presença, do perder-se e do ganhar-se, ao investir-se a máscara junto se carrega as marcas do ator. Estar em cena é manter simultaneamente máscara e ator no cenário da presença, guardar as marcas de um, enquanto já está se escavando as relações com o outro.

Em 1999, uma adolescente descreveu, em poema, seu processo de montagem no Fazendo Gênero, concluindo sua experiência com os seguintes versos:

*"Vai farsante,
tira essa máscara que nós não estamos mais em um teatro
grego!
Revela-te,
sem destruir-me
por te ver assim;
branco como o negro dos teus olhos"*

Observa-se no poema a maneira tal qual aparece o caráter duplo e ambivalente da máscara. A adolescente sugere um diálogo entre ator e máscara, no qual o ato de desmascarar-se leva a um desvelamento, porém com o risco de que sucumba aquilo que se é.

Desdobrar-se

Na ontologia de Deleuze (2006), tudo e todos somos possibilidades de existência. A sua concepção filosófica atribui ao ser dois princípios fundamentais:

- A univocidade, a qual atribui o mesmo valor de ser a todas as coisas que existem no mundo, sejam elas animais, homens, plantas, pensamento ou alma e não admite uma hierarquia que garanta privilégio ou superioridade ontológica entre os existentes e
- O constante devir, por meio do qual assevera o *vir a ser* como a condição necessária da existência, afirmando o incessantemente movimento e fluxo no qual se dissolve tudo no mundo.

Para Deleuze (2007), a melhor forma de vermos as coisas do mundo e a nós mesmos seria perceber tudo (as coisas e nós) como dobras, agenciamentos, conexões que se modificam e metamorfoseiam de acordo com as redes, as quais vão se associando. Haveria em nós um contínuo diferimento e cisão, um desdobrar-se infinito de nós mesmos. Isso acontece porque somos formados por duas instâncias conectadas pela linha do tempo: *moi* (si mesmo) instância receptiva, que experimenta as mudanças do tempo, e *je* (eu), instância ativa, que processa e distribui nossa ação no tempo. Entre ambas as instâncias permanece uma fissura, uma diferença estabelecida pelo tempo. É através do tempo que o *je* afeta o *moi*, "a maneira pela qual o espírito afeta a si mesmo" (DELEUZE apud BRUNO, 2008, p.134)

A partir do pensamento deleuziano, podemos pensar no ator e na máscara como um pedaço de pano ou uma folha de papel que se dobra e desdobra. Desdobramentos e intensidades de existência. Ambos são formas de estar no mundo que atravessam os corpos. Assim, a máscara não é um

ente que se encontra dentro do ator, como uma segunda personalidade ou uma faceta a ser desvelada, tampouco está fora do ator, tal qual um objeto a ser apreendido. Ademais, não deixa de pertencer ao dentro e ao fora, intervindo entre interior e exterior.

Ator e máscara passam a ser compreendidos como nervuras de um mesmo tecido, graus de atividades, camadas. Como forças que só existem em relação entre si, conectam-se nas mais diversas maneiras: confundem-se, dispersam-se, chocam-se, sobrepõem-se, nem sempre em harmonia e muito menos desinteressadamente. E, sobretudo, faz-se necessário pensar a aplicação do princípio de univocidade, o qual requer que haja uma fundamental igualdade ontológica entre ambos. Isto significa dizer que nenhum deles se sobrepuja ao outro por que é mais *real*, mais *verdadeiro* ou ainda mais próximo ao que seria o *cerne daquele que atua*.

Quem está por trás da máscara?

A cena produz no ator um jogo em que cabem as perguntas: Quem eu sou? Quem é a máscara? Quem é a representação? Tal como no poema de Fernando Pessoa:

*Serei eu, porque todo o pensamento
Podendo conceber, bem pode ser,
Um dilatado e múrmuro momento,
De tempos-seres de quem sou o viver?*

No *Paradoxo do Ator*, Diderot (apud CARVALHO, 1989, p.66) defende que o ator não se mistura com a representação, pelo uso da razão torna-se capaz de dispor dos recursos interpretativos e utilizá-los na elaboração da personagem, de tal forma que possa reproduzi-los sempre da

mesma maneira. Nesse caso, o ator assume a função de condutor da criação teatral e atua com plena consciência de si mesmo.

...ele [o ator] não é a personagem, ele a representa e a representa tão bem que vós o tomais como tal; a ilusão só existe para vós; ele sabe muito bem que ele não o é.

Nas palavras acima, compreende-se que não só o conjunto de caracteres próprios e exclusivos que formam a pessoa do ator está distanciado da representação da *persona*, mas, sobretudo, que o ator tem consciência dessa distância. O trabalho de Diderot sobre o ator foi escrito em 1773 e condiz com a mentalidade do Iluminismo do século XVIII. Em síntese, o ideal iluminista conferia ao indivíduo soberania e capacidade de tornar-se dono do seu destino. Pelo conhecimento, ele adquiria o poder de intervir e transformar a si mesmo e à natureza. A razão e a ciência libertariam a humanidade de um estado primitivo de submissão ao mundo natural e levaria os povos à felicidade.

Foi a partir do pensamento iluminista que se configurou a primeira representação moderna de *sujeito* – princípio e centro da razão universal o qual implica em um indivíduo, ou seja, numa pessoa de carne e osso, cuja essência do ser é o pensamento e a razão. O *Homem* do Iluminismo, nascido em meados do século XVII, via a si como um ser coeso e indivisível. A frase mais famosa de Descartes: *penso, logo existo*, talvez seja a máxima que melhor sintetiza esse sujeito. Em tal perspectiva está conexas a idéia de que cada indivíduo revela uma essência única e universal. (GIOIELLI, 2005).

Porém, à medida que as relações do indivíduo com a natureza e com os outros homens foram se tornando mais complexas, a maneira de pensar o ser humano e seu lugar no mundo passou a sofrer uma transformação radical. Houve uma contínua problematização do ser pensante, racional e

consciente produzido pelo Iluminismo e uma crescente desconfiança a respeito desse centro natural, puro e intocável, marco zero da existência do sujeito.

Stuart Hall (2005) aponta cinco eventos como os principais responsáveis por esse movimento:

1. A continuidade dos estudos marxistas sobre os modos de produção e as relações sociais preconizava que os homens são agentes da sua história até onde as condições históricas o permitem. Segundo Althusser, ao colocar as relações sociais no centro do seu sistema teórico, Marx põe em dúvida a existência de uma essência universal de homem alojada em cada indivíduo.

2. A descoberta do inconsciente por Freud e o aprofundamento da psicanálise. A psicanálise postula que a identidade não é uma estrutura inata e concentrada em um núcleo uno que o homem recebe ao nascer e torna pleno durante a sua vida. Ao contrário, Freud pensa que a idéia de um eu unificado e inteiro é fruto de uma aprendizagem baseada em atividades psíquicas e simbólicas do inconsciente e nas relações com os outros. Desde pequena, a criança é inserida nos sistemas simbólicos exteriores a ela, tais como língua e cultura. Porém esta inserção é cheia de dificuldades, conflitos, negações, desejos recalcados e sentimentos contraditórios que a dividem. Durante sua vida, a criança aprende a reunir os fragmentos de sua experiência em uma unidade e a vivenciá-la como um si mesmo inteiro. Desta forma, para os estudos psicanalíticos, a identidade é um processo em permanente andamento, algo a ser preenchido e conquistado.

3. A lingüística estrutural. O lingüista Saussure defende que a língua é produzida pelos homens ao longo de sua história. Desta forma, ao falar, o homem não expressa apenas seus pensamentos, mas uma forma de expressá-los que lhes confere sentido, uma forma anterior a ele e que

continuará depois dele. As coisas vão sendo nomeadas por palavras em uma dinâmica de diferenças e similaridades: eu sou isto, não sou aquilo. Mas as palavras não são as coisas; como signos, estão no lugar das coisas que elas significam, e seu valor semântico só se estabelece quando se relacionam entre si. Portanto, o significado é instável: é múltiplo e depende sempre do contexto.

4. O trabalho de Foucault. Na sua investigação sobre o surgimento do indivíduo, Foucault elabora um estudo sobre o poder disciplinador das instituições na modernidade tardia. Descreve os mecanismos aparentemente imperceptíveis de controle e vigilância que o macrocosmo social utiliza para “educar” o homem e torná-lo mais fácil de conduzir.

5. O feminismo. Pois questionou e desnaturalizou o papel feminino, politizando o processo de construção de identidade e colocando em xeque várias acepções tidas como universais. Por exemplo, o feminismo contrapôs-se à noção da maternidade e do cuidado familiar como uma função que a natureza atribuiu à mulher. Também problematizou os limites do que seria pertinente às esferas do público e do privado, ao solicitar a intervenção da sociedade e do Estado nas relações familiares em defesa das mulheres e das crianças contra os atos violentos cometidos no espaço doméstico.

Em conseqüência de tais eventos, as principais âncoras do modo como se reconhecia o sujeito foram levantadas e o que ficou no lugar não parece capaz de propiciar a mesma segurança e estabilidade de outrora. Há uma perda do sentimento de totalidade e naturalidade do *quem se é*.

Ernest Laclau (apud HALL, 2005) designa como deslocada uma estrutura que perdeu seu princípio organizador porque seu centro de poder foi pulverizado e os novos paradigmas que o substituem estão

desarticulados ou possuem uma articulação flácida. Uma estrutura deslocada é uma estrutura sem amarras. Argumenta que as sociedades modernas são constituídas de estruturas que estão constantemente sendo deslocadas e por isso mantêm um processo incessante de rupturas e fragmentação.

Na medida em que as situações e os desdobramentos sociais vão se interpondo nas sociedades modernas, também vão se produzindo diferentes posições de sujeito que são as *identidades*. Para não se desintegrar, as sociedades precisam continuamente articular os elementos sociais e as identidades. Desta forma, a identidade é uma estrutura permanentemente aberta e em relação, uma noção potencialmente deslocada, precária e instável.

Assim, a partir da segunda metade do século XX, na chamada modernidade tardia, há um contínuo deslocamento do sujeito. Não só o princípio de ser autônomo, ou seja, de ser capaz de governar-se pelo uso do discernimento, foi deslocado, mas também a idéia de essência do homem foi colocada em questão e desmantelada. E tampouco resistiram seus atributos de herança, permanência e atemporalidade.

Da mesma forma, o contorno pessoal do artista não desaparece no momento da cena, tampouco é portador das decisões, como queria Diderot, ele se desloca e estabelece uma dinâmica *reflexiva*. O corpo do intérprete apresenta-se como um duplo, ator e máscara não se colam como a frente e o verso de uma folha de papel, são inseparáveis e instituem um sistema de forças em relação nem sempre harmônica, quase sempre em desequilíbrio.

O homem da modernidade se parece com um exercício de pantomima a que assisti algum tempo atrás, a qual apresentava um mimo retirando e colocando várias máscaras imaginárias em seu rosto. Ao tirar uma máscara, se deparava com outra, num jogo infinito, sem nunca encontrar um último e

definitivo rosto; ao procurar seu rosto, só encontrava outra máscara. Essa pequena cena retrata a situação do artista atrás da máscara; ilustra o aspecto de fluidez, multiplicidade e impermanência da identidade do ator, o qual, em sua instabilidade, encontra dificuldade para postular a segurança de estrutura sólida, a qual sustenta a criação teatral. Contudo, para o ator, é essa a instabilidade necessária para o poético, é essa impermanência, essa plasticidade, essa mobilidade.

A cena, entrecruzamento de identidades

No seu estudo sobre a modernidade, Giddens (2002) compreende a *identidade* como um fenômeno constitutivo do *eu*, como a capacidade de usá-lo em contextos diferentes e alinhar os eventos da vida em uma descrição coerente, em termos de biografia.

Sugere que o projeto de modernidade é permeado pelo princípio da dúvida, o que gera uma busca sempre em processo. Demanda uma constante revisão e experimentação no próprio interior dos processos e das sistemáticas. É necessário que as instituições estejam sempre analisando a si mesmas, corrigindo-se e se transformando no decorrer da sua atividade. Esta dinâmica Giddens denomina *reflexividade*.

A modernidade institucionaliza a dúvida radical e insiste em que todo o conhecimento tome forma de hipótese – afirmações que bem podem ser verdadeiras, mas que por princípio estão sempre abertas à revisão e podem ter que ser, em algum momento, abandonadas. (Ibid.)

Desta forma, também o *eu* torna-se um projeto reflexivo, exposto ao questionamento e à revisão. Giddens (Ibid) considera que o indivíduo constitui-se da seguinte forma: compondo um *eu* a partir da reflexividade

constante de suas ações nos diversos momentos da vida. Acompanha continuamente o que está fazendo, por que está fazendo e circunstancia suas ações dentro do que está fazendo, estabelece os parâmetros básicos da vida humana e garante as condições de sustentar sua ação no mundo em que vive.

Os mecanismos sociais e os sistemas simbólicos intervêm de forma decisiva nesse processo reflexivo. Sob uma perspectiva, as marcas da rede social são produzidas e reproduzidas pelos indivíduos; sob outra, está presente uma qualidade descritiva e interpretativa no discurso que os homens elaboram sobre a natureza e sobre si mesmos. Nas palavras de Giddens (Ibid, p.39): “Ser humano é saber, quase sempre, em termos de uma descrição ou outra, tanto o que se está fazendo como por que se está fazendo.”

Sendo assim, a identidade torna-se a composição de uma narrativa, a qual sustenta e organiza de algum modo o incessante movimento do *eu*. Ao nos depararmos com a pergunta sobre *quem somos* formulamos uma descrição e uma interpretação de tudo aquilo que vivemos, da mesma forma que contamos uma história. Como nossas experiências são fragmentadas, nem sempre providas de coerência e quase sempre desconexas, ao longo da vida podemos montar nossa biografia várias vezes, de modos diferentes: construí-la, desconstruí-la, modificá-la, inventá-la. Podemos não só edificá-la de muitas maneiras, mas também nos refazer dentro dessas versões. Vale dizer que somos estas infinitas diferentes formas de nos contar, por isso abrangemos identidades múltiplas e impermanentes.

A resposta para a pergunta *quem eu sou?* tornou-se uma produção que se faz ao longo da vida humana e não há um âmago, uma semente, um *primeiro* a ser conhecido, desvelado e cuidadosamente desenvolvido. É um fazer existir sem o apoio de um *eu* fundamental, aliás, é fazer existir inclusive as fundações e fundições do *eu*.

O intérprete, em cena, estabelece um entrecruzamento articulando múltiplas identidades: esmaece seu *eu* civil e cotidiano para deixar que se pronuncie a personagem ou o que quer que esteja sendo representado cenicamente. A máscara não se sobrepõe a um suposto *eu* verdadeiro e uno, posto que o *eu* compreende algo que deve ser criado – mais do que criado, reafirmado e sustentado todos os dias. A máscara, enquanto existir poético, dialoga com as possibilidades de ser e das narrativas que o ator criou para si. Assim, o fazer teatral põe em ação um jogo complexo de representações.

Inventar a si e criar o mundo

Desde o nascimento o homem emprega um esforço, chamado *representação*, para dar uma forma e um sentido às coisas e aos fenômenos. A representação, enquanto prática de atribuição e produção de significados, torna possível ao homem configurar aquilo que existe, dando forma, vínculo e orientação ao mundo e a si mesmo no mundo. A partir da ação de atribuir significado e dispor as experiências, sejam elas de caráter interno ou relacionado ao mundo, como resultado de um investimento simbólico e discursivo, o homem inventa o mundo e se fabrica. “O homem é um ser que se criou ao criar uma linguagem.” (PAZ, 1982, p.42).

Por meio dos sistemas simbólicos, o homem dá uma forma a si próprio e à sua experiência de viver. O indivíduo, ao longo de sua vida, precisa construir uma narrativa simbólica que ao mesmo tempo diferencie e integre as coisas relativas ao seu mundo interior, constituído das suas emoções e pensamentos, conscientes ou não, às coisas do meio externo (HALL, 2005).

Um dos recursos de significação mais poderosos do ser humano é, sem dúvida, a palavra. Ao atribuir nome às coisas, o homem as qualifica,

lhes dá forma e lhes assegura um lugar no mundo. A frase “isto é uma cadeira” confere ao objeto a que se refere um título e um número finito de características, sem as quais ele não poderá ser chamado de “cadeira”. Ao ordenar, o sujeito arranja as coisas em relação umas às outras, confere-lhes uma posição no mundo: a “cadeira” está ligada ao conjunto “peças de mobiliário” e adquire razão de ser ao confrontar-se com outras coisas similares, como *mesa* ou *sofá*, ou diversas, como *gato* ou *sapato*.

No entanto, Saussure (apud SILVA, 2000), nos seus estudos lingüísticos, defende que a linguagem não é um simples processo de nomeação, mas um sistema que se configura a partir da relação dos seus elementos entre si. O sentido da palavra não é determinado por um vínculo intrínseco com uma coisa ou uma idéia, pelo contrário, há certa autonomia entre nome e objeto. O valor da palavra é estabelecido pela sua posição entre os demais termos do sistema e sem condição de existência fora dele.

Identifica na linguagem três características fundamentais: o primeiro atributo imputa um fator relacional à linguagem. O sentido não se estabelece isoladamente, um significado só é firmado à medida que se conecta com uma rede complexa de outros signos e se articula com os demais. A idéia de gato mobiliza uma cadeia de conceitos do que é e do que não é gato. Por exemplo, a afirmação “isto é um gato” passa pela noção de que não se trata de um cachorro ou de um homem, o que, por sua vez, remete a outras redes de significados – e assim infinitamente.

O segundo atributo refere-se à linguagem como um sistema classificatório que tem como base a relação de diferença entre os termos, seja por meio do contraste, seja da aproximação. Uma coisa é uma coisa porque não é outra. Ser mulato é não ser branco, ou vice-versa. Há sempre pelo menos dois nesta relação: um *que é* e outro que *não é*. Derrida (apud SILVA, 2000, p.50) adverte que esta dinâmica não é harmônica nem simétrica, pois os termos não se correspondem em valor e posição relativa

na rede contextual na qual estão inseridos. É possível observar o entrelaçamento constante de forças políticas e sociais que colidem e disputam domínio na enunciação lingüística. Há sempre uma tensão entre um pólo e outro – o positivo e o negativo, o eu e o outro, a identidade e a diferença –, cabendo a um a dominância ou o maior valor.

O terceiro predicado trata da condição arbitrária do signo. Saussure defende que o signo não possui um elo essencial com o que representa. O vínculo não se dá entre o nome e objeto, mas entre um conceito e uma materialidade sensorial, ou seja, significado e significante. A relação é de signo com outro signo e não signo com a coisa ou o objeto. Aquilo que liga ambos entre si não é fruto de algum atributo intrínseco, e sim de um processo baseado no jogo de diferença entre os signos. Desta forma, não há signo redutível a si mesmo ou a uma forma compacta porque ele traz inexoravelmente a marca do que não é ele. O significado está sempre em processo, inserido em um jogo de oposições que opera no interior da rede de significados.

A partir das idéias de Saussure, Derrida (1972) propõe-se a pensar o jogo de diferenças não só como processo de diferenciação, mas também de adiamento. Parte do pressuposto que o signo é uma não-presença de algo. É como se o signo estivesse sempre procurando a presença, a qual lhe escapa sem parar, escorre, flui, pois um signo tende sempre a encontrar outro signo. Entre o sentimento *amor* e qualquer signo que represente o amor há uma distância, um desencontro, uma defasagem. Para se conceituar o amor, são precisos mais signos, que levam, cada vez, a outros e outros signos, em uma cadeia infinita. Essa necessidade de buscar outros signos para compor um significado e sua própria incapacidade de fixar um significado, cria um jogo de referências incessante, o qual Derrida denominou de *Différance*.

A palavra *Différance* alude à palavra *différence* – diferença, em francês – provocando um efeito intraduzível em português: foneticamente

ambas são semelhantes e só é possível perceber que são diferentes na forma gráfica, a qual substitui a letra *e* pela letra *a*. Com esse termo, que não se trata de um conceito ou de uma palavra, Derrida quer salientar que o movimento do signo se constitui em um incessante entrelaçamento de diferenças e que o traço dessas diferenças o impregna silenciosamente. O signo tem a marca da possibilidade. A diferença não se estabelece no oposto da identidade e também não constitui uma outra identidade. Identidade e diferença se encontram no infinito jogo de relações, resultado do permanente movimento de defasagem e de deslizamento que o signo realiza. Esta permanente defasagem do signo é a sua identidade. Com esse sentido, a diferença torna-se o traço da identidade. A identidade passa a ser a diferença⁸.

Se supusermos que a identidade se forma a partir de uma produção de sentido e aplicarmos a idéia de *différance*, admitimos que a identidade não postula nada em si mesma. A identidade, então, mostra-se como uma obra inacabada, elaborada através de um percurso em busca de sentido.

Nessa perspectiva, as narrativas que compomos de nós mesmos são representações em constante movimento que dão um sentido ao nosso viver. Pela representação o homem interpreta os fenômenos, relaciona-os, compreende-os e, sobretudo, compreende-se dentro deles. Entretanto, os significados que atribuímos às coisas, às pessoas e aos fatos da vida não advêm de algo original anterior à sua representação, tampouco são fixos e estáveis. São o resultado de um esforço contínuo de fazer e refazer os elos de uma cadeia, incessantemente se afirmando, reafirmando-se, abrindo-se e transformando-se.

⁸ A concepção de Derrida opõe-se à lógica clássica de identidade formulada por Aristóteles, a qual pressupõe a identidade como pura e a opõe à diferença. A proposição aristotélica sustenta a idéia de uma origem essencialmente simples, homogênea e igual a si mesma, sem a qual desaba a coerência lógica da identidade e está baseada em três princípios: 1) “O que é é”; 2) “Nada pode ser e não ser” [ao mesmo tempo]; 3) “Tudo deve ser ou não ser”. (LECHTE, 2003)

Porém, não é somente por meio da linguagem que o homem constrói um dizer de si. O homem seria incapaz de traduzir certos aspectos da vida apenas com palavras, elas não são suficientes para uma tarefa tão complexa.

Peirce (1999), ao criar sua Teoria dos Signos, extrapola o conceito de signo do campo verbal, “para ele, signo é qualquer coisa que está para quem quer que seja em lugar de qualquer outra coisa, sob qualquer aspecto ou capacidade” (CAMPOS, 1969, p.135). Essa perspectiva peirceana nos leva a pensar que para falar do mundo e de si, o homem precisa valer-se de várias formas de produção de sentido. As coisas e os fenômenos em si são apenas coisas e fenômenos: elas são. Ao traduzi-los em signos, sejam eles das mais variadas naturezas, o homem apreende o que ocorre à sua volta, o que se passa no seu interior e também os relaciona entre si. Por meio da atribuição de significados o homem inventa o mundo e se fabrica.

Octavio Paz (1982) afirma que o homem se funda na possibilidade, no *poder ser*, porque o ser não é algo dado e sim feito, criado. Para ser, o homem tem de inventar e conquistar as condições do ser. O homem, por meio da representação, é arrancado desse mundo “natural”, torna-se existência. Por isso, a criação artística compreende um encontro com a condição humana: de criar a si e o mundo.

Dizer poético da identidade

Octávio Paz (1982) chama de *imagem* a unidade mínima da Arte, da mesma forma que a palavra o é da linguagem discursiva. Aqui, faço uma ressalva: é evidente que a palavra também opera na arte; porém, neste estudo, ao fazer alusão à palavra, reporto-me ao seu caráter de elemento discursivo. E, quando me referir à imagem, abarco tudo que compõe a fala artística, inclusive a palavra na sua condição poética.

Dessa forma, imagem é tudo aquilo que expressa ou é expresso pela criação artística. Uma obra de arte é composta de imagens e, ao mesmo tempo, compõe uma imagem. A palavra, o som, o gesto e a cor são convertidos em imagem pelo ato artístico:

...são também pontes que nos levam à outra margem, portas que se abrem para outro mundo de significados impossíveis de serem ditos pela mera linguagem. (Ibid, p.26)

Da mesma forma que a palavra, a imagem encerra uma pluralidade de significados. Ambas são marcadas pelas propriedades de multiplicidade, impermanência e instabilidade. Entretanto, operam de maneiras diferentes. Na arte, os vários sentidos do símbolo não são suprimidos, estão todos presentes, juntos e simultaneamente (PAZ, 2006a). A obra artística ambiciona conter em si a pluralidade de sentidos, recolhendo e exaltando todas as possibilidades sensíveis da imagem. O discurso, pelo contrário, se ocupa em atenuar a indeterminação da palavra, com um esforço para torná-la unívoca.

Diferentemente das palavras, as imagens ambicionam acolher a gama de sentidos daquilo que representam. Enquanto a palavra tenta ocultar o traço do outro, a imagem o celebra. Enquanto a palavra quer dominar as coisas pela análise e classificação, a imagem deseja libertar o sentido

próprio das coisas pela representação. A palavra fraciona, a imagem inventa a unidade.

O dizer artístico é irreduzível à outra forma de dizer por que o sentido da obra está no interior dela mesma. Não é possível substituir os elementos da imagem sem alterar irremediavelmente o seu significado. Na palavra, o sentido se distancia daquilo que nomeia; na imagem, o sentido, como ponte entre o nome e o nomeado, desaparece, mas não a torna sem-sentido. “O sentido da imagem é a própria imagem” (PAZ, 2006a, p.49). A palavra indica, a imagem apresenta.

E, sobretudo, a obra artística só se realiza com a participação do outro. Até a fruição de alguém, a obra é apenas possibilidade. Uma música só pode tornar-se arte se ao menos for ouvida. Para *ser*, a obra precisa ser decifrada por alguém, que sobrepõe seu próprio sentido ao que frui, alimentando e sendo alimentado pela obra. Palavra é redução, imagem é comunhão.

Como que num trajeto de atribuição de significados, na arte, o homem também é arrancado do mundo natural. Porém, ao invés de criar o mundo em palavras, o faz em imagem, ainda que esta imagem seja feita de palavras. A imagem poética evoca um mundo singular constituído da exacerbação dos sentidos, onde as coisas e os seres, bem como as idéias que os representam, mudam de valor, associam-se de modo incomum sugerindo um universo de sonho e devaneio. Dufrenne (1969, p. 105) afirma que em uma obra artística “o sentido é vivido como o desvendamento de um mundo imediatamente exprimido na epifania do sensível.”

Se considerarmos que fazer surgir esse mundo constitui o trabalho do artista, não podemos deixar de levar em conta que também há o mundo de alguém expresso na obra de arte. Ao criar, o homem faz surgir na forma poética a maneira de viver e ver o seu mundo e o do seu grupo. Sem que

faça de si objeto de criação, quase que às ocultas, sub-repticiamente, algo de sua interioridade se revela na sua obra.

O artista se insere naquilo que cria revelando uma experiência singular, porém não se restringe a um modo particular e psicologizante de narrar de si. O fazer artístico, ao irradiar o sentido da existência de alguém, ultrapassa os limites da experiência individual.

Pelo poema, nos ensina Dufrenne (Ibid ,p.119),

acreditamos poder dizer quem é o poeta, mesmo se não o dissermos, pois o que para nós importa é penetrar nesse mundo que é o seu e, concomitantemente, entrar com ele numa incomparável intimidade.

Sendo assim, é possível admitir que, na arte, o homem manifesta algo de si e se escreve em obra poética: constitui-se *na* imagem e *como* imagem.

Há subjacente ao fazer daquele que cria uma obra de arte um dizer poético de si que é um dizer particular, composto por imagens e imanente à criação artística. A imagem é o que torna possível que aspectos de si do artista se manifestem como dizer poético e é, simultaneamente, o dizer poético de si desse mesmo artista.

Em um de seus poemas, Manoel de Barros declara:

Por meus textos sou mudado mais do que por meu existir.

O corpo do ator constitui um dizer poético de si em cena

Quando o artista em questão é um ator, as imagens compõem-se no seu próprio corpo ao assumir a máscara e instituir o evento teatral. Por imagens cênicas, o ator escreve-se em ato na representação teatral.

O teatro traz nos seus atributos constituintes a marca indelével do corpo como materialidade. “O que tem consistência, peso e uma absurda, brutal, mas impassível presença: mas também humildade, nudez e feiúra” (LÉVINAS, 1998, p.66). É pelo atravessamento dos corpos que o compartilhamento se estabelece no feito teatral. Esta relação é dotada de carnalidade, peso e consistência. Tanto no ato de assistir quanto no de realizar, incide certa brutalidade no arrebatamento que envolve o espetáculo, o qual é tomado de uma qualidade material, no modo sensível pelo qual o corpo se relaciona e captura a obra, na violência em que cada um pode ser atingido pelo outro e pela forma artística.

Antes de qualquer coisa, é preciso assinalar que designo *corpo* como uma arquitetura intrincada que instaura um entrecruzamento de matérias e materiais embrenhados entre si, porém relativamente autônomos uns em relação aos outros e, por vezes, até discordantes.

É no corpo do ator que acontece o existir poético. Ao existir a cena, o corpo do ator se manifesta na condição de outro – outro estado, outra pele, outra afetividade, outro acontecimento. Ele transfigura sua própria organização corporal e encarna um diferente de si, tencionando estabelecer uma relação de parecer-ser, ainda que desempenhe a si próprio.

Um corpo é carregado de processos fisiológicos e mentais, conscientes e inconscientes, que atuam como uma rede de forças. Há sua concretude orgânica – células, ossos, vasos, neurônios – e há também seu nome e sua história, a qual se acha inscrita em uma cultura. O corpo é

capaz de absorver ou receber as impressões do mundo interno e externo e manifestar/comunicar respostas pessoais destas impressões. Proprietário/pertinente, conteúdo e continente, ele está para além de ser veículo, suporte ou forma expressiva dos seus constituintes. Porque o corpo não é uma coisa.

Lévinas (1998, p. 88) pensa que o corpo, embora seja materialidade, não é substantivo e tampouco é lugar. Tem a natureza de evento, irrupção da consciência. É onde acontece o posicionamento do ser. Enfim, é “a maneira como o homem se engaja na existência”. O corpo possui e é possuído pelo ser. A sua materialidade advém de uma experiência cinestésica feita, sobretudo, de sensações, ou seja, daquilo que é captado pelos órgãos dos sentidos. Em seu princípio, a sensação já carrega uma informação e constitui um saber.

No âmbito do senso comum parece evidente que cada corpo carregue um de nós, homens e mulheres com um nome, uma nacionalidade, uma língua, e ainda trejeitos, gestos e formas características. *Este sou eu* – dizemos apontando para o nosso corpo. Essa certeza nos remete a uma noção construída desde há muito: somos embrulhados em uma matéria feita de pele, carne e rosto. De alguma forma, isto que chamo meu corpo está preso a mim, envelope e formata aquilo que identifico como sendo *eu*, fundindo-se por meio de um esforço contínuo em organizar, ordenar, integrar e sobrecodificar minhas experiências em uma mesmidade: eu = eu = meu corpo.

Todavia não parece ser mais possível sustentar sem problematizar a idéia do corpo como a exterioridade sólida e o lugar de estabilidade do eu. A começar pelo descentramento e descontinuidade do próprio eu. O corpo humano deixou de ser visto como uma estrutura compacta, lisa e fechada, pelo contrário, está mais próximo de um território habitado por muitos: órgãos, sensações, discursos que o designam, redes culturais, imaginárias e

geográficas que o associam e o interpelam, suas extensões – sejam elas carros, roupas, próteses etc., os outros corpos que o rodeiam e interagem ou não com ele e ainda espaços vazios, pulsações, acelerações e intensidades de todas as ordens. Para alguém chamar um corpo de seu, faz-se necessário despender esforços em arranjar e amalgamar tudo isso em uma imagem.

Como nos diz Rose (in: SILVA, 2001), o organismo não é constante, tampouco possui uma natureza universal e fixa em si mesmo. Aquilo que nos parece tão natural – a topologia corporal, a concepção de unidade e coerência orgânica e até mesmo as propriedades do corpo tal qual andar, sorrir, nadar – são resultado de uma construção histórica, científica e tecnológica, e, sobretudo, pertencem a culturas específicas.

A morada do sujeito, antes segura e fixa no lugar do corpo, perdeu a âncora e se deslocou. Assim como o sujeito, o corpo está mais para a multiplicidade, metamorfoseando-se segundo a infinidade de conexões e variáveis aos quais vai irremediavelmente se associando.

Santaella (2006) especula que a crise do sujeito e da corporeidade deve-se em muito aos processos de transformação da vida humana acionados pela Revolução Industrial. As máquinas e os inventos modernos evoluíram para próteses, clones, ciborgues e tantas outras produções tecnológicas, colocando em questão a natureza da humanidade.

Entre corpo e sujeito surge uma abertura, continente e conteúdo não mais se coincidem necessariamente, ambos transbordam e se desencontram. “Por isso tudo, nossos corpos nos pertencem muito menos do que acreditamos. Não são propriedades nossas – eles nos ultrapassam.” (KEHL apud SANT’ANNA, 2005) Abriu-se uma rachadura que dificilmente será remendada, o corpo passa a ser pensado para além do sujeito, ou seja, para além de um efeito de algo anterior e superior a ele.

Devido a esse seu aspecto de fluutuabilidade, o corpo do ator passa a complicar-se na tarefa de manter a condição de suporte estável da criação teatral. Entretanto, parece que é essa rachadura que pode lançar de si a experiência poética.

O ator trabalha sobre si mesmo e em direção ao outro. Estes dois eixos apresentam um permanente movimento no interior de cada um e entre si. Por um lado, é em si mesmo e sobre si mesmo que o ator age. Para que surja o objeto a ser representado, o ator o concretiza a partir de todo o emaranhado de fluxos que o anima. Envolve seu próprio aparato físico, sua história pessoal, sua cultura, sua personalidade, enfim tudo daquilo que ele vem tecendo e que reconhece como sendo ele. E também envolve aquilo que está por *advir*: o que transborda, racha e rompe os limites de um eu, por assim dizer, estabelecido.

Por outro, no seu exercício de criação, há uma renovada tentativa de negar aquilo que ele deveria denotar na compacidade do *eu mesmo*. Em cena, o ator não se mostra como ele mesmo; pelo contrário, oferece um modo de mover-se, falar e comportar-se diverso de si. Por sua presença em cena, instala uma situação corporal de *eu-mais-o-outro*, de encontro ao outro, fazendo emergir outras possibilidades de estar no mundo.

Contudo, não é de forma aleatória que o ator faz surgir possibilidades de existência, ele as manifesta em ato artístico. Assim podemos compreender a máscara como poema – obra artística que resulta do ato de criação do ator. Além disso, se compreendermos que, quando o ator comete seu ato poético, faz surgir a máscara, podemos considerar a máscara como um *existir poético*. Ao longo desta análise, quando me referir à presença cênica ou ao ato de assumir a cena estarei aludindo ao ato de assumir a máscara ou a representação teatral. E o estar em cena como o deflagrar de um *existir poético*.

Nesse contexto, a presença cênica do ator, a qual faz surgir uma existência poética, pressupõe a presença de uma máscara. A máscara não é deflagrada em cena como objeto, algo separado e distanciado do ator. Também não são dois, nem formam um par ou uma figura extraordinária como um xipófago. São entes em um mesmo corpo feitos de presença e ausência. Derrida (2006) observa que o trabalho do ator abrange a tarefa de evocar e aderir à máscara, de tal maneira que seja capaz de materializar a presença dela e apagar o próprio rastro. Contudo, adverte que esta é uma tarefa impossível, pois se levada a cabo resulta no aniquilamento da representação. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que é preciso que o ator se apague e deixe surgir a máscara para que a cena aconteça, se o ator desaparecer completamente não há máscara. Por certo, se o representante tornar-se o representado, não há mais nada a se representar. Conclui afirmando que o ator surge justamente neste rompimento entre o representante e o representado.

Há, portanto, um intervalo necessário entre o homem e a máscara. Aí ocorre um desencontro, uma intermitência, onde se produzem as possibilidades, as contradições, as multiplicidades e as diferenças. Estar em cena instala um ponto de cruzamento do que se é com tudo que se pode ser.

O ator é o rastro do seu próprio apagamento. A condição do ator é *entre* – entre homem e máscara, entre ausência e presença, entre representante e representado, entre significado e significante, entre nome e nomeado, entre plenitude e vazio.

Considero que é neste movimento do *entre* – nem inteiramente um, nem inteiramente outro – que se escreve e constrói o dizer de si do ator em cena. Inscrito na criação artística e poética, devendo ser visto no contexto da imagem como unidade da operação poética, com o sentido paradoxal, múltiplo e arrebatador que a Arte proporciona.

O ator, como qualquer pessoa, sustenta um nome, uma cultura, uma história – tudo aquilo ao qual podemos chamar no sentido mais genérico de *eu*. Ao longo de sua vida engendra uma narrativa identitária, dando sentido às suas experiências, construindo vínculos e afetos, marcando sua posição no mundo. Nada disto se perde e nem desaparece no processo de criação. Durante a cena carrega-se algo de paradoxal: encobrir e desvelar, ser e não-ser, construir e destruir.

O dizer poético de si do ator se inscreve na sua criação pelo jeito que combina, associa e utiliza seu repertório expressivo. Tal qual afirma Dufrenne (1969, p.119):

O poeta nunca se exprime melhor do que quando se esforça por não expressar-se, quando renuncia a falar de si para falar de um mundo em que se perdeu para aí aparecer apenas como um simples elemento.

Ou seja, o ator descortina-se a si mesmo no seu fazer, enquanto trabalha sobre a materialidade de seu corpo, na busca por apagar seus traços próprios para deixar que se coloque a máscara.

O intérprete, em cena, estabelece entrecruzamentos: a máscara não se sobrepõe a um suposto *eu* verdadeiro e uno, posto que o *eu* compreende algo permanentemente aberto, móvel e em experimentação. Em cena, ambos tornam-se possibilidade, traço, dobras e intensidade. Transbordam um no outro. E aventuram-se a encontrar e encontrar-se.

A máscara, enquanto existir poético, dialoga com as possibilidades de ser e da rede de conexões que o ator vai tecendo e se amarrando na sua relação com o mundo. É o próprio movimento de existir do ator, dobras dos muitos desdobramentos daquele que se torna ator. Estar em cena, nessa perspectiva, é ousar ir além, atravessar a si próprio e, tal como um exercício de origami, desdobrar-se.

Trata-se de uma escritura poética de si, de uma composição, de funcionamento frágil porque está constantemente sendo construído e desconstruído. Constituído no vir a ser e na impermanência, está sempre susceptível ao acaso, à subversão, ao abandono ou à reviravolta. No instante em que está em cena, o corpo do ator é. É a máscara. É teatro. A máscara torna-se viva, é carne no corpo do ator.

CAPÍTULO II

CRIAR – EXPERIMENTAÇÃO POÉTICA DE SI

O Projeto Fazendo Gênero foi criado por mim e pela prof.^a Maria Fátima em 1996, com o objetivo de incorporar a vivência da montagem de uma obra teatral ao ensino da linguagem no contexto da escola, sem perder de vista o propósito pedagógico que orientava o ensino de Artes Cênicas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CAp/UFRJ.

Alguns anos mais tarde, o Fazendo Gênero tornou-se o objeto de minha dissertação de Mestrado, na qual foram examinados os cinco primeiros anos (1996 – 2000) em que coordenei o Projeto e, simultaneamente, fui professora regente das catorze turmas envolvidas nos processos pedagógicos e de montagem do Fazendo Gênero. Por essa razão, creio que não seja necessário detalhá-lo novamente, entretanto, com vistas a situar a experiência na qual está pautada a análise atual, considero relevante pontuar algumas de suas principais características:

- Foi desenvolvido pelo Setor de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CAp/UFRJ com parceria do Curso de Graduação em Direção Teatral da Escola de Comunicação da UFRJ;

- Propunha-se a aplicar uma nova proposta pedagógica para o ensino de Artes Cênicas no Ensino Médio, a qual incluísse a vivência de um processo de montagem de um espetáculo em uma perspectiva pedagógica.

- Operacionalizava-se nas aulas regulares da disciplina de Artes Cênicas do CAp/UFRJ, no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio;

- A experiência pedagógica transcorria em períodos de dois anos cada uma. O primeiro ano era dedicado a criar condições para que o aluno se tornasse capaz de enfrentar a dinâmica de uma montagem. O segundo ano tratava da construção de um espetáculo – desde a preparação corporal e composição cênica até a concepção dos elementos que compõem este espetáculo – e captação de recursos necessários para a sua realização;

- Participavam a cada ano:

- Aproximadamente 60 alunos de Ensino Médio, com idade entre 14 a 18 anos, divididos em seis turmas, das quais metade pertencia ao primeiro ano e a outra metade ao segundo ano;

- 6 a 8 alunos graduandos do Curso de Direção Teatral, regularmente matriculados no terceiro e/ou quarto semestre;

- Vários alunos de outras áreas afins de graduação, tais como dança, cenografia, indumentária, licenciatura em ed. Artística etc.;

- Uma professora do Colégio de Aplicação que fotografava os ensaio e os espetáculos;

- Um funcionário técnico administrativo que se responsabilizava por criar a caracterização dos personagens e ensinar aos alunos o *passo a passo* da maquiagem.

- Além desses alunos compunham a equipe, a Prof. Fátima Novo e eu como coordenadoras, orientadoras dos alunos de graduação e

diretoras gerais do Projeto, bem como o Prof. José Henrique Moreira, professor da Escola de Comunicação da UFRJ, ocupando-se da orientação técnica em Direção Teatral dos alunos do referido curso.

- Nos cinco anos a que se refere esse estudo, de 1996 a 2000, foram realizadas duas leituras dramáticas na sala de Teatro do Cap e quatro montagens, chamadas de EncenaAÇÃ⁹O, em salas de espetáculos públicas do Município do Rio de Janeiro. Normalmente foram realizadas, a cada ano, duas apresentações da leitura e duas do EncenaAÇÃ⁹O.

Inventando o caminho

Diferentemente das disciplinas curriculares mais tradicionais – tais quais a Matemática, História, Língua Portuguesa, entre outras – a disciplina de Artes Cênicas¹⁰ não possui uma diretriz curricular rígida e, sobretudo, não compõe o conteúdo do exame Vestibular e, por isso mesmo, não está assombrada pelo encargo de abarcar determinados conteúdos com o fim bastante restrito de habilitar o aluno para as provas de seleção das Universidades. Assim, cabe ao professor decidir sobre sua prática diária, organizando o planejamento de aulas e escolhendo temas e conteúdos segundo um critério normalmente mais particular do que institucional.

Observo minhas colegas, professoras de outras matérias, inquietas em levar a cabo o conteúdo de um ano porque do contrário acumula e assoberba de informações o ano seguinte. Particularmente, não sofro esse problema,

⁹ Em anexo, estão as fichas técnicas de cada espetáculo e leitura dramática.

¹⁰ Como há muitas maneiras de as escolas designarem a disciplina que trata da linguagem teatral optarei por utilizar o termo Artes Cênicas, pois é assim que essa disciplina é nomeada no Colégio de Aplicação.

porque não há uma estrutura fechada que determine os assuntos e o quanto de cada assunto devo abordar. Longe disso, tenho a prerrogativa de escolher e distribuir os temas com os quais desejo ou considero mais adequados trabalhar com os alunos sem o compromisso de uma continuidade evidente.

Ao mesmo tempo em que essa natureza do ensino de Artes Cênicas me confere uma grande liberdade, exige-me também uma constante reflexão e avaliação das etapas do processo de aprendizagem. No Colégio de Aplicação, não existe um antes e um depois ao qual devo seguir, observar e cumprir. Paradoxalmente, tudo é possível em uma aula e nem tudo é possível, depende do caminho que vou trilhando.

A cada ano, Fátima e eu avaliávamos o processo anterior, questionávamos nossos objetivos e firmávamos novas metas. E, durante o ano letivo, a partir da relação com a turma, íamos reinventando nosso cotidiano pedagógico: acrescentávamos, subtraíamos, redistribuíamos os conteúdos, as atividades e os procedimentos.

Atualmente observo que, no transcorrer dos anos, a prática delineou um direcionamento básico: para nós, foi primaz trabalhar um conjunto de competências fundamentais com o aluno adolescente desde o seu ingresso no Fazendo Gênero – que se dava no primeiro ano do Ensino Médio. Essa preocupação enfatizava a busca de uma instrumentalização técnica e a formação de atitudes mais autônomas e reflexivas sobre o processo criativo. Da análise do registro das aulas e de algumas de nossas reuniões de planejamento transpareceu o investimento para que os alunos:

- Descobrissem seu corpo como um veículo de expressão cênica e ampliassem seu vocabulário e repertório expressivos e
- Tivessem certo comportamento em relação ao trabalho criativo, seu e do grupo, como compromisso, respeito, vínculo

afetivo, autonomia, entre outras, além da compreensão da linguagem cênica.

Na nossa perspectiva, nestes dois grandes eixos estaria incluído aquilo que pensávamos ser fundamental para empreender o caminho da criação de um espetáculo teatral. A partir deles fomos delineando uma prática pedagógica para o Ensino Médio.

O processo de criação conduzido pelo Fazendo Gênero foi norteado por uma prática corporal e improvisacional. A preparação corporal tinha o duplo objetivo de propiciar o encontro da teatralidade do corpo e possibilitar uma maior consciência corporal, articulando percepção e controle do funcionamento, do tônus e da postura do corpo, bem como uma soltura de movimentos. A prática improvisacional objetivava desenvolver a compreensão da linguagem cênica, por meio do oferecimento de situações de jogo, estimulando o desenvolvimento da inventividade e da espontaneidade.

No primeiro ano do Ensino Médio a ênfase recaía na prática corporal e no estudo dos gêneros dramáticos. A prática corporal constituiu-se de técnicas introdutórias de movimento expressivo e consciência corporal (como Eutonia, Feldenkrais, Laban, Contato-improvisação), de fundamentos acrobáticos, de técnicas de dança clássica e moderna e de técnicas de treinamento de ator propostas por diferentes linhas de teatro.

Quanto ao estudo dos gêneros dramáticos, Fátima e eu decidimos que seria o conteúdo programático do primeiro ano do Ensino Médio, estabelecendo um fio condutor do processo de desenvolvimento de atitudes e de uma instrumentalização teórico-prática que buscávamos. Os Gêneros dramáticos foram abordados por meio da compreensão dos aspectos teóricos e características formais de cada gênero, de exercícios corporais e improvisacionais, bem como da leitura de textos dramáticos pertinentes ao

conteúdo. Basicamente foram abordados quatro gêneros: Tragédia, Melodrama, Comédia e Farsa¹¹. Entre algumas modificações na seleção dos gêneros, em alguns anos, experimentou-se estudar o Drama, a Commedia Del'Arte e as propostas teatrais do século XX.

Preocupávamos em não estabelecer uma perspectiva rígida e reducionista na classificação dos gêneros, procurando discutir e colocar em questão essa classificação. Considerávamos o estudo dos Gêneros como um meio pedagógico e não um fim em si. Na prática, fomos encontrando conteúdos latentes nos gêneros dramáticos que privilegiamos na condução das aulas, referentes à linguagem, ao processo histórico-social ou a alguma reflexão que considerássemos significativa para a formação dos alunos.

Por exemplo, no estudo do trágico, privilegiávamos o aspecto do conflito insolúvel e inevitável, o sentido de ordem, o seguimento de fatalidade e sacrifício que acompanha o destino do herói e a concepção moral de conhecimento por intermédio do sofrimento. Na parte teórica, narrávamos alguns mitos, falávamos sobre o mundo grego e estabelecíamos algumas distinções entre as tragédias gregas e as tragédias de Shakespeare. Na prática, apresentávamos dinâmicas que favoreciam a conexão com o rito por meio de danças indígenas e de atividades com máscara. Introduzíamos a noção de que a atuação exige uma energia nos movimentos diferente da cotidiana, mais condensada e densa. Abordávamos a composição corporal do personagem trágico como fundada na economia dos gestos e na verticalidade. Nosso objetivo era aproveitar o tema do trágico para discutir as grandes questões existenciais humanas: quem somos, de onde viemos e para onde vamos. E, ainda, refletir com os alunos sobre as relações do teatro com o ritual e o sagrado.

¹¹ Esta escolha deu-se principalmente por ancorarmos a prática no referencial teórico disponibilizado por Eric Bentley (1981).

O ano seguinte do Fazendo Gênero, que correspondia ao segundo ano do Ensino Médio, voltava-se para os processos de criação e produção de um espetáculo, sendo constituído basicamente de três atividades: O Laboratório de Montagem, atividades de Produção Teatral e as montagens propriamente ditas.

O Laboratório de Montagem era formado por atividades pertinentes à concretização da concepção cênica: preparação corporal, experimentação, improvisação, composição de personagens, marcação, entre outros. Procurava-se seguir os princípios da prática corporal e da instrumentalização teórico-prática desenvolvidas no ano anterior.

As atividades de Produção Teatral abrangiam todas aquelas tarefas que tinham por finalidade a definição do custo e a viabilização de obtenção de recursos e materiais para a realização do espetáculo.

Por fim, o resultado do processo criativo proposto pelo Projeto Fazendo Gênero era apresentado durante o segundo ano letivo na forma de dois produtos artísticos: a leitura dramática de um texto teatral e o espetáculo *EncenaAÇÃO*.

Nessa trajetória bienal é possível verificar a ênfase na corporalidade e na atitude ética. Essa ênfase reverteu na instalação de um certo ambiente de ensino da linguagem teatral, traçando conexões com certos pensamentos estéticos, linhas de prática corporal e perspectivas de trabalho de ator.

Experiência em ato

O processo criativo do Projeto Fazendo Gênero, que unia ensino da linguagem e produção de obra artística, requeria uma dedicação que excedia os limites da aula, seja pelos encontros e tarefas extra-classe, tais como ensaios, reuniões e confecção de cenários, seja pela intensidade de envolvimento que a criação de um espetáculo exige, evidenciada, por exemplo, na busca da composição dos personagens e das cenas. Em muitos relatos, os alunos referiam-se à trajetória de criação com expressões que demonstravam o quanto eles reconheciam que o processo de criação do Fazendo Gênero solicitava um envolvimento especial. É emblemático o depoimento de uma aluna após a apresentação da leitura dramatizada de Casa de Bonecas, de Ibsen:

Saber que o que estava ali não era somente nosso trabalho na construção da personagem, e sim, o esforço de cada um para superar mil problemas, mil barreiras, que podiam ser desde as dificuldades com o ato de encenar mesmo (nesse caso falo por experiência própria), como também nos problemas que todo mundo encontra; como por exemplo, o tempo corrido, a produção (...); conciliar problemas de todo o grupo (...).

Assim, parece claro que foi preciso buscar uma outra dinâmica nas relações, a qual acarretasse uma participação derivada da sua vontade e não do caráter impositivo de que parece estarem carregados quase todos os encargos escolares. Pode-se argumentar que essa não é uma ambição exclusiva do Fazendo Gênero. Não discordo de que provavelmente muitos, talvez todos, os professores trabalhem para alcançar algum tipo de comprometimento em suas disciplinas. Tratando-se de uma sala de aula, creio que não há muita coisa pior do que alunos desinteressados, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos, apáticos ou indisciplinados.

Cumprir as tarefas, empenhar-se fora de sala de aula, apresentar curiosidade pelo conteúdo, fazer as leituras solicitadas, contribuir com suas próprias idéias, tirar conclusões, responder às atividades, manter-se atento e concentrado são exemplos comuns de formas de tomar parte da aula que nós, professores, ambicionamos. Entretanto, o Fazendo Gênero, além dessas, solicitava outra forma de participação que, embora não divergisse destas que listei acima, era de outra natureza. A começar pelas aulas. As aulas tomavam a forma de exercício. Não só eram feitas de práticas, corporais e improvisacionais¹², como elas próprias se constituíam enquanto algo que se põe em ação.

Com efeito, o exercício de criação produz mobilidade, deslocamento, desestabilidade. Através dele, são descongeladas as redes nas quais está inserido o aluno – sua história, seus pertencimentos, sua cultura — etc. Os exercícios podem estabelecer conexões com memórias, sensações, pensamentos e também com as mais diversas situações da sua vida, por exemplo, com outros exercícios da aula de artes cênicas, com tarefas de outras disciplinas escolares, com seu modo de falar e de agir, com sua forma de sentir, enfim com as suas ocupações diárias.

Sant’Anna (2005) ensina que o ato humano está sempre para além dele mesmo, formando sistemas ao conectar-se com os demais atos e com seu próprio devir. Qualquer ato que insista em constituir uma unidade separada e autônoma, que se recusa a participar de uma rede de atos, só faz ressoar a si próprio e extingue-se aí.

Na oficina com ex-integrantes do Fazendo Gênero, em uma conversa no fim de um encontro, uma das participantes me contou que os exercícios lhe traziam lembranças muito fortes do seu tempo de colégio, de tal

¹² Havia também as tarefas compostas de reflexões teóricas, bem como os ensaios no 2º ano do Ensino Médio, mas certamente não perfaziam o maior volume de atividades.

maneira que lhe parecia que tudo o que fazia era atravessado por essas memórias. Escreveu no seu depoimento:

As tábuas corridas no chão gelado trazem lembranças da época em que isso tudo era comum. Em que perceber que o centro do corpo ficava abaixo do umbigo era comum, normal, fácil, impensado. Natural.

Os exercícios tornam-se ato ao lançarem-se além de si em conexões, ao permitirem arranjos e combinações em contínuo processamento e variação. O processo criativo solicita que essas conexões se permitam articular, mover, deslizar. Pensado assim, o exercício transforma-se em unidade irradiante constituída a partir de uma cadeia de experiências, a qual configura, transmuta e reinventa.

Para Larrosa (2004a, p. 67) é fundamental pensar o papel da experiência no processo formativo, um dos paradigmas mais caros ao trabalho pedagógico:

*A experiência é um passo, uma passagem. Contém o ex do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o per de percurso, do passar através, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no **expeririri** está o **periri**, o **periculum**, o perigo¹³.*

Sua idéia de formação compreende o caminho que o indivíduo percorre em busca de constituir-se como ele é, a procura da sua própria forma. Porém esse caminho não se encontra já feito, a espera de ser descoberto, antes pelo contrário, sequer foi traçado. O caminho que leva ao *chegar a ser o que se é* tem de ser inventado pela experimentação. É uma aventura rumo às veredas das possibilidades. Experimentando as coisas e os eventos, vamos enriquecendo nosso percurso e escrevendo a nós mesmos.

¹³ Grifos do autor.

Sendo assim, a experiência implica em travessia e está acometida de riscos, conflitos, divagações, surpresas e possibilidades.

O Fazendo Gênero abordou a experiência de criação teatral pela via do corpo. Nas aulas, havia que se compreender através daquilo que afetasse diretamente o aparato corporal. O conjunto de pele, vasos, processos eletroquímicos e órgãos do qual somos feitos captam e capturam uma apreensão única do vivido, afluindo uma maneira particular de compreender o mundo e a si mesmo. Essa maneira de compreender constitui um saber que não cabe nas palavras, o saber sensível escapa à conformação dos enunciados. E era exatamente isso que buscávamos no Fazendo Gênero: uma experimentação que colocasse em ação o sentir, fundada em percepções e impressões antes de conceitos.

É o princípio da *estesia*, um saber de si organizado pelo que é imediatamente acessível aos órgãos de sentido do corpo. João Francisco Duarte Junior (2004, p.12) o toma por base de todo e qualquer processo de educação. Afirma uma proposta de Educação do Sensível e reflete:

Há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão).

Na mesma direção, pensando o trabalho do ator, Ferracini (2007) alude a um estado de *tudo junto ao mesmo tempo*, eclodindo da criação teatral como uma zona de turbulência. A zona de turbulência sustentaria uma zona de experiência, colocando tudo em fluxo: potências, percepções, sensações, afetos. A turbulência faz transbordar a identidade cotidiana, estabilizada por um nome e uma história, impelindo-a para a borda de si mesma e abrindo-a em alteridade, ou seja, em outros estados, turbilhões, intensidades.

Assim, a experiência do Projeto Fazendo gênero me leva a considerar que quando a aula de Artes Cênicas toma a forma de experiência, tange a aventura da formação, tornando-se o lugar de experimentar e experimentar a si próprio. Investe o exercício de criação em ato, ou seja, prepara cada atividade da aula de forma a oferecer uma experiência, a qual ressoe nela mesma e nas demais experiências da vida. Faz surgir uma participação aberta ao inventivo e ao que está por vir. Arrisca a trabalhar com o devir, o fluxo e a multiplicidade.

Pode-se dizer que tínhamos anseios por uma participação em ato, pensando uma condição *dilatada* de participação. Dilatada porque requeria do adolescente deixar-se atravessar pelo exercício da criação, tornando-se capaz de colocar em jogo a si mesmo. Tal qual “secreta astúcia de um caminho oblíquo” (LARROSA, 2004a, p.77) desejávamos propor ao aluno reinventar-se em uma narrativa artística, iminentemente poética, ensaiando uma zona de turbulência possível no universo escolar.

De maneira nenhuma, o Fazendo Gênero transformava a aula em espaço harmônico, liso e sem arestas. Lá, o exercício estava mais para um lugar de estranheza, de deslocamento, onde o aluno transitava entre o deixar de ser e o vir a ser, que lhe era desconhecido. Assim uma aluna reportou-se à sua experiência, transparecendo um sentimento de perplexidade perante o que estava por acontecer:

O começo, como todo começo, foi muito difícil. Dá uma sensação de que se está perdido; você não sabe direito como fazer, quando e o que fazer... Você não tem idéia se dará certo... tudo parece tão longe e abstrato... Comigo, então, a única coisa que parecia ser realmente concreta (e era justamente isso que me dava mais desespero) era o tablado... esperando por mim... esperando que eu subisse nele.

Ambiente poético

Em algumas ocasiões, ficava pensando como a escola, no caso o Colégio de Aplicação, requer flexibilidade do adolescente. Em um mesmo dia ele pode receber aula de até seis disciplinas de universos totalmente distintos. Por exemplo, o turno pode se iniciar com Matemática, depois Artes Cênicas, então História, Desenho Geométrico, Inglês e concluir com Ed. Física. O aluno não só vai mudando de livros e professores, mas também de salas, de colegas (no caso das disciplinas que trabalham com turma dividida, como Inglês e Artes) e de condições didáticas, as quais são estabelecidas por cada professor. O dia letivo exige da criança e do jovem uma impressionante adaptação e reorganização.

A aula de Artes Cênicas parece abrir um espaço na rotina escolar. A começar pelo local, que é bem diferente de uma sala de aula comum: não há mesas nem cadeiras, só um grande espaço vazio com piso de madeira. A aula também tem um jeito extraordinário: não há livros, quadro negro, nem o que copiar, os adolescentes chegam, tiram os sapatos e sentam-se no chão. O seu modo de organização parece já provocar uma abertura na ordem que vigora na escola. Mesmo sem levar em conta a prática pedagógica do professor, que estará à frente da aula, já podemos perceber o recorte que instaura.

É preciso aproveitar tal fenda, não banalizá-la, nem desconhecê-la, mas admiti-la e perceber seus sabores, pois uma aula de teatro está repleta de tons, sons, cores, temperaturas, texturas, volumes. É interessante observar o quanto o decorrer das “lições” institui uma ambiência, como aos poucos os exercícios vão acolhendo e promovendo certa esfera circundante, traçando todo um ambiente. Ao mesmo tempo em que requerem um entorno, os exercícios o produzem.

Ambiente vem do latim *ambiere* e denota envolver, rodear. Ao participar de um exercício o aluno implica um contexto. São as relações que o estudante é capaz de mobilizar no exercício, ou que o exercício faz mover nele, que tecem e se entrelaçam, urdindo seu caminho de criação. Sem essa condição, a participação corre o risco de se tornar um executar desvanecido, sem alcance, amarrado a ele próprio.

O termo ambiente também tem sido bastante utilizado no universo da internet, referindo-se, *grosso modo*, a um lugar partilhado existente no ciberespaço, habitado por usuários, que tem uma representação simbólica e que se encontra sustentado por um conjunto de tecnologias de informação e comunicação. Ambiente virtual seria algo como um ponto de encontro *ciber*.

Creio que as aulas de Artes Cênicas têm muito a ver com esse lugar de compartilhamento, ancorado em um espaço-tempo que extrapola o meio físico. No instante em que se opera o exercício, a sala de aula torna-se capaz de ultrapassar seu próprio limite, convertendo-se em uma zona móvel. O que está sendo experimentado acessa outras experiências, deslocando-se para além do muro da escola e transita entre o particular e o coletivo, possibilitando que a vivência de cada um e a que é vivida por todos existam paralelamente, articulando-se sem necessariamente se misturarem.

Escreveu uma participante de uma oficina com ex-alunos:

*Um turbilhão de pessoas que passam, ameaçam, explodem
existem, riem e se transfiguram, figurantes do tempo*

O tempo que passa,

Ou não...

Apenas repetições de velhas histórias...

Na mesma oficina, outro depoimento:

(...) interação mesmo sem necessariamente ação conjunta. Só o fato de ter que criar a partir da criação alheia ou partir de um ponto para que outros possam criar em cima já é interação. É o pensar individualmente e em conjunto.

Mas se o ambiente virtual se implementa pelos recursos tecnológicos disponibilizados nos computadores, celulares, televisores e assemelhados, o que sustenta o ambiente levado a efeito pelos exercícios teatrais é o estado poético.

João Francisco Duarte Júnior (1986, p. 55) refere-se a duas maneiras de se relacionar com o mundo, denominando-as de *prática* e de *estética*. Nas suas palavras:

A percepção prática (...) interroga o objeto em termos de utilidade. Procura a verdade sobre o objeto, e a procura em torno dele, nas ligações que este mantém com outros através das ações humanas. Já a percepção estética busca a verdade do objeto, e a busca nele próprio, em suas formas, no seu aparecer. É no sensível – e não no conceitual, no intelectual – que reside o ser do objeto estético¹⁴.

A relação prática está baseada no interesse pela função e pela utilidade das coisas, sejam elas materiais ou conceituais. Dessa relação resulta um modo prosaico de lidar e apreender a experiência e os objetos, submetendo-os a uma ordem, indicando suas normas, classificando-os e organizando-os em uma disposição. Em contraponto, a relação estética se interessa pela forma particular de cada coisa ressoar e nos afetar, por aquilo que faz “vibrar outros aspectos de nosso sentir” (Id., p. 53) e torna a experiência única.

¹⁴ Grifos do autor

O importante nessa abordagem é a ênfase na percepção estética como um evento que produz certa “suspensão” da ordem prática, sendo capaz de provocar curto - circuito e rachar o estabelecido. A maneira estética de apreender o mundo faz surgir um estatuto – poético – para as coisas que não corresponde à captura prosaica.

Doel (in: SILVA, 2001), ao propor um programa de desestabilização do sujeito por meio da criação do Corpo sem Órgãos, ensina que há três tipos de linhas que promovem movimentos de territorialização e desterritorialização. As duas primeiras operam uma economia do Mesmo. Na sua abordagem, afirma que os eventos vividos por nós são fragmentados, revoltos e emaranhados, como redemoinhos. Ensejando encontrar alguma estabilidade, temos um movimento que os convoca a distribuir-se por segmentos, desembaraça-os, estabelece uma ordem, os codifica e os integra. Casa, família, trabalho, corpo, alma, eu, outro. Cada um no seu lugar. Porém, os eventos não são passíveis de controle total e há momentos em que transgridem essa regulação e, vez ou outra, fluxos se abrem, se soltam, transbordam, provocando a urgência de uma recaptura em um novo programa. Segundo este autor, para a economia do Mesmo “não existe qualquer lado de fora, mas simplesmente eventos e ocorrências que ainda não foram reconhecidos e integrados” (DOEL in: SILVA, 2001, p.101). Dessa forma, constitui e manipula um regime de perpétua reciclagem.

O terceiro conjunto, que chama de “linhas de fuga”, é capaz de romper a economia do Mesmo e lançar-se na desterritorialização absoluta, ou seja, o Corpo sem Órgãos. “O CsO pleno é aquilo que resta quando tudo foi tirado; intensidade=zero (eu sou outro)” (Id., p.102) Esse estado seria de puro devir, livre da máquina identificatória, do sujeito nomeado, sujeitado, organizado, significado. Não é um ponto de chegada, posto que

esteja sempre por advir, sugerindo as questões: o que pode o corpo? Quão longe pode chegar o demasiado longe?

É possível pensar que a apreensão prosaica colocaria em funcionamento uma economia do Mesmo. Nessa perspectiva, o estado poético percorreria dois tipos de operação, sempre desestabilizando a força da segmentaridade.

Em uma possibilidade, produziria a abertura de uma fuga momentânea. Algo como uma artimanha, que embora estivesse fatalmente destinada a ser capturada à violência da ordem, irrompesse em devir clandestino se lançando na fenda. Na outra possibilidade, experimentaria a plena fuga, desmantelando o sujeito lacrado no seu invólucro do Mesmo para seguir em direção ao Outro, precipitando-se no limite entre o ser e o dizer.

Nas palavras de Clarice Lispector:

Estou lidando com a matéria-prima. Estou atrás do que fica atrás do pensamento. Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, Gênero não me pega mais. Estou num estado muito novo e verdadeiro, curioso de si mesmo, tão atraente e pessoal a ponto de não poder pintá-lo ou escrevê-lo. (...) Uma espécie de doida, doida harmonia.

Essas possibilidades do poético é que percebo apresentarem-se nos exercícios das aulas de Artes Cênicas. Até onde se pode chegar em uma aula ou em um exercício depende tão apenas do interior dos seus contextos. Esse questionamento só pode ser respondido pela experimentação atenta aos acontecimentos e às provocações, ao que surge e ao que é agenciado a cada momento da prática criativa.

A aula cria um ambiente que extrapola o prosaico e então se permite habitar não só por pessoas, mas por coisas, sensações, emoções e pensamentos que não se fixam em ponto algum, são devires, movendo e

produzindo fluxos e intensidades. Cada devir leva a outro que leva a mais outro, em uma cadeia infinita. A todo instante, surgem encontros e conexões que se contaminam e se proliferam. A aula de Artes Cênicas tem a capacidade de criar o que frequentemente Deleuze evoca para a Arte: um plano de composição, o qual compreende um movimento que acompanha essas relações variáveis, reúne os elementos em dispersão e favorece a multiplicidade. Ou seja, um ambiente de proliferação, de povoamento e de contágio.

A invenção do sentido

No Fazendo Gênero, um dos aspectos mais fundamentais foi o quanto o exercício era capaz de *fazer sentido* para o aluno. Durante as aulas, percebi que *fazer sentido* tinha a ver diretamente com *compreender*. Não me refiro a uma compreensão cognitiva e lógica, que quer se apropriar, nomeando, classificando, ordenando e reduzindo a experiência em algo fechado. Reporto-me a uma compreensão sensível, que não existe por si, mas que se inventa, criando as suas próprias conexões de sentido.

Essa compreensão advém, sobretudo, daquilo que é apreendido pelos nossos processos corporais. Nosso corpo apreende as coisas do mundo por aquilo que apresentam de cores, sons, texturas, cheiros, temperatura. Interessa-a o quanto as coisas são capazes de impressionar, de ecoar na nossa subjetividade corpórea. E tecer um “sentido dos sentidos” (DUARTE JR, 2004), anterior ao sentido dos conceitos.

Os exercícios que propúnhamos requeriam que a experiência ocorresse no corpo do aluno, fossem atividades de expressão e consciência corporal, fossem jogos, improvisações ou até mesmo nas tarefas de produção, como a execução de cenários, figurinos, adereços, etc. Era com e

no corpo do aluno que o exercício se fazia, atravessando tudo aquilo que o corpo contém de si mesmo. Não esquecendo de que o corpo de alguém nunca é só um corpo, é sempre ele e mais o nome que lhe deram, sua história, seus territórios sociais, culturais e imaginários, bem como os outros corpos que o rodeiam, que o “sustentam, acariciam recusam, barram, outros corpos contra os quais ele se bate ou com os quais, temporariamente se confunde”. (KELL apud SANT’ANNA, 2005)

Para Fátima e para mim, o princípio era buscar uma participação do corpo em ato. Não qualquer ato, mas um ato aberto às sensações, ao múltiplo, ao outro, ou seja, ato poético. Juntávamo-nos à Clarice Lispector e reclamávamos por um sentido que não podiam capturar as palavras: “não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada”. Investíamos em um processo de criação que possibilitasse o sentido a partir da experiência sensível, aberta e ligada a muitas outras experiências.

Mas, por fazer parte de uma sociedade que cada vez mais privilegia o conhecimento tecnicista, intelectual e prosaico, nem sempre o aluno reconhecia o saber sensível. Era preciso sensibilizar o aluno para seus sentidos, estimulando-o a lançar-se nessa zona poética de multiplicidade.

Ao iniciar cada exercício, procurava chamar atenção para algumas conexões que ele permitia, isso encorajava os alunos a descobrirem por si novas possibilidades. Se eu observava muita resistência em algum exercício, ia reformulando-o, transformando-o até que se tornasse possível ou o abandonava, caso se mostrasse inacessível para aquela turma. Sem esquecer que cada turma, devido às suas idiossincrasias, exigia modos particulares de proceder e respondia diferentemente a cada atividade.

Penso que essas conversas explicativas funcionavam como uma referência. Recordo que ouvi, há muitos anos, Paulo Freire dizer em uma

palestra que educar requer diretividade, ou seja, que o professor precisa evidenciar para o aluno que acredita em um caminho, mesmo que venha a criticar e modificar esse caminho. Nas aulas, observava que a diretividade possibilitava uma relação de confiança, pois demonstrava aos alunos que as aulas continham um plano, um programa, era o ponto de apoio para o salto do atleta. Muitas vezes fiz uso de outras estratégias diretivas, tais como durante o exercício pedir a um aluno para suspender seu movimento e observar os demais colegas ou parava a atividade e perguntava qual a dificuldade em concentrar-se, ou ainda, lia textos de pensadores do teatro, entre tantas outras.

Havia o exercício de andar pela sala e conectar-se com tudo e todos no ambiente, procurando estabelecer uma atitude corporal de atenção, economizando ao máximo os movimentos e, com isso, aumentando a sua intensidade. Nas primeiras vezes, havia muitos risos, as meninas alisavam seus cabelos, os meninos chutavam o colega ao seu lado. Não viam o porquê de andar de um lado para o outro da sala. Nesse caso, antes de tudo, eu apontava algumas relações com outros exercícios e com a cena propriamente dita. Fazia referência à concentração que a limpeza de gestos produzia, incentivava a prestarem atenção nas outras formas de relações que não as diretas (como a palavra, o olhar, o toque etc.), perguntava se percebiam a ligação disso com a improvisação e respondia às dúvidas e aos questionamentos.

Parêntese. As perguntas merecem um parágrafo a parte. Sempre procurei responder às questões que iam surgindo sem fazer julgamentos, mesmo que percebesse um tom de troça ou provocação – normalmente essa atitude desarmava o clima de desafio. Além do mais, nunca se sabe quando o adolescente assume esse ar desafiador por insegurança ou timidez. Em plena aula, estava explicando o conceito de presença cênica quando uma aluna me perguntou se eu julgava que a Luana Piovani tinha presença

cênica. Respondi rapidamente, a aluna ficou satisfeita e continuei a explanação. Também procuro estar atenta ao jogo que se estabelece, replicando o desafio de diversas formas. Em outra aula, um adolescente me perguntou se um chuchu podia ser ator. Primeiro achei graça e todos riram, porque evidentemente era uma galhofa. Depois disse a ele que era uma boa pergunta, exigia uma reflexão, por isso no final da aula discutiríamos todos juntos. Foi o que fizemos e o debate foi ótimo! Descobri que tinham feito a mesma pergunta a outro professor que zombou deles e os mandou calarem-se. Por pouco não caio na armadilha também... Fecha parêntese.

Mas qualquer estratégia mais diretiva servia tão somente como alavanca. Na continuidade do processo, era necessário que o sentido surgisse a partir da experimentação sensível do corpo, de tal forma que o aluno se sentisse impelido a se sensibilizar com os devires-outros de si e com as dinâmicas do que estava sendo vivido. O sentido não era algo pronto e acabado que eu trazia para “desenvolver” na aula, como se fora um conteúdo programático, tinha que ser reinventado junto com os alunos a cada encontro.

Um dos principais desafios com que Fátima e eu nos deparamos foi perceber que qualquer prática corporal requeria uma continuidade e regularidade que nem sempre se estabelecia na rotina escolar. Nossas aulas eram semanais, às vezes entremeadas por feriados ou recesso escolar. Por isso, privilegiávamos iniciar a aula pelos exercícios físicos e aproveitar as noções aí trabalhadas em uma atividade lúdica ou relacional. Ao longo do ano, o aproveitamento do conteúdo dos exercícios pela improvisação ia se tornando menos explícito e o trabalho corporal ia adquirindo uma dinâmica mais autônoma.

A segunda questão era administrar a expectativa dos alunos por *estar na cena*. Era necessário conquistar o interesse e a disponibilidade do aluno para os exercícios, mostrando a relevância da consciência e do domínio

corporal na expressividade cênica. Percebemos que era mais proveitoso ocupar apenas uma parte do tempo da aula com atividades corporais e que era importante o estudante perceber a relação deste momento com sua produção na linguagem teatral. Desta forma, pretendíamos possibilitar ao aluno atribuir um significado para o que ele estava realizando. Proporcionando, progressivamente, o estabelecimento de uma relação mais sutil entre corpo e expressão.

Além disso, para que a prática ressoasse como experiência, requestava uma participação sensível, franca e disponível à ressonância. Assim, participar não podia ser um convite compulsório, tampouco interessava que o aluno mantivesse uma postura descompromissada. Para tentar solucionar esse impasse, tomei o seguinte procedimento: caso alguém, por algum motivo, não se sentisse em condições de continuar o exercício, seja por que não entendia o que era para fazer, não soubesse o que fazer ou considerasse sem sentido a atividade, tinha o direito de não participar, sentar-se e observar. Em silêncio, pois a única regra era não causar transtorno ou perturbar o exercício do outro. Aquele que porventura se afastasse da atividade, poderia voltar a participar assim que se julgasse preparado. Durante a aula, reservava alguns momentos para que todos refletissem e dessem o testemunho da sua participação, dos colegas e da do grupo.

Muitas vezes, quando um aluno começava a rir, conversar e zombar dos colegas, demonstrando dificuldade em manter-se na atividade, eu suspendia o exercício e lhe perguntava diretamente o que estava se passando com ele, o que o estava impedindo de participar ou de permanecer em silêncio. As respostas eram as mais variadas, até mesmo agressivas e confrontadoras. Em uma dessas ocasiões, um adolescente me respondeu que a música que eu havia escolhido para estímulo era muito estranha e que, além de não o ajudar, também o dispersava. A música em questão era um

mantra entoado por monges tibetanos. Vários alunos o apoiaram, ou porque sentiam o mesmo ou porque queriam facilitar a participação do colega. Então, substituí o mantra. Observo que essas respostas me possibilitavam uma nova perspectiva do exercício e da participação dos alunos, era comum que através delas eu conseguisse vislumbrar os pontos críticos dos exercícios e encontrar novas estratégias de inclusão ou de envolvimento.

A partir da perspectiva da experimentação e do exercício como ato poético, a trajetória que visasse chegar à criação de uma obra teatral não poderia estar normatizada por metas ou objetivos pré-determinados. Do contrário, corria-se o risco do processo de criação estabelecer-se tal e qual mais um dos muitos deveres escolares que só são levados a cabo por serem obrigatórios.

Visto desse modo, o processo passava a apresentar um paradoxo: por um lado, esperava-se realizar um espetáculo, por outro a montagem não podia ser uma condição estabelecida. Embora caminhássemos em busca de um resultado, não podíamos definir de antemão a quê chegaríamos. Era preciso sustentar a indeterminação, não tentar reproduzir os passos de anos anteriores, suportar a insegurança de sequer ter a idéia do que íamos realizar. Inclusive tínhamos que acolher a possibilidade de não montar nada.

Como fazer para que a expectativa de chegar a um espetáculo não se tornasse uma assombração do processo? Eu procurava respeitar uma duas regras simples: manter o processo no gerúndio, tempo verbal que indica ação em curso ou a idéia de progressão indefinida. Estimava pensar que estávamos criando, fazendo uma cena teatral, realizando um espetáculo, enfim caminhando em direção a algum lugar que estava chegando. Não é por acaso que o nome do Projeto está no gerúndio.

A outra diretriz era preservar o direito do aluno, a todo o momento, de escolher a forma e a intensidade de sua participação. Desde o ingresso no Projeto, havia uma escolha. No primeiro dia de aula de Arte do primeiro ano do Ensino Médio, entravam juntos em sala os professores de Artes Cênicas, Música e Artes Plásticas e expunham para a turma seus respectivos projetos. Então, cada aluno optava pela área de seu maior interesse¹⁵.

Apesar de o aluno ter a liberdade de participar ou não de cada exercício, não se estabelecia um *laissez-faire*, em que se permitia qualquer tipo de atitude, porque o comportamento do aluno perante o exercício estava sujeito conjuntamente à sua própria avaliação, a do grupo e à minha.

No decorrer do processo havia vários momentos-chave em que os alunos eram chamados a se posicionar, por exemplo, a escolha do texto, a divisão dos personagens, a definição do orçamento, a escolha do logotipo do espetáculo. Era a partir destas consultas, que Fátima e eu tomávamos algumas importantes decisões¹⁶.

Parecia evidente que, ao participarem dos processos deliberativos da sua trajetória para a montagem do espetáculo, os alunos apropriavam-se do seu fazer artístico e se tornavam responsáveis por ele. Tornavam-se sujeitos de sua ação e não submetidos a uma ordem alheia a eles.

A possibilidade de escolher remetia a aula para a potencialidade do desejo. Na filosofia de Deleuze (1988-1989, p. 15 et seq.), desejar é antes de mais nada agenciamento, pois só se pode desejar em conjunto. Isso

¹⁵ Desta forma, quando me refiro às minhas turmas do Ensino Médio, estou, de fato, reportando-me a esses alunos que optaram por Artes Cênicas.

¹⁶ Na dissertação do mestrado, dei o nome de *gestão participativa* a este procedimento, pois a resolução final sempre coube a mim e à Fátima, como coordenadoras do Projeto, mesmo havendo a participação de todos nas decisões.

significa que o desejo está intrinsecamente ligado a uma relação entre certos elementos que, em conjunto, tornam-se desejáveis. “Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto”. Desejar é construir uma região, procurar certos estados de coisas, “desejo é sentido” e movimento.

Se aplicarmos essa idéia do desejo, podemos compreender o escolher como um fenômeno do desejo, colocando em jogo elementos da subjetividade de cada aluno. A escolha faria o desejo passar pelo exercício, envolvendo vários aspectos de si, construindo um processo criativo com um sentido. Desse modo, é possível perceber que o Fazendo Gênero, ao dar lugar ao desejo, mobilizava os liames da particularidade de cada um, revelando aspectos sutis, inusitados, ou que muitas vezes nos passavam despercebidos. Quando um aluno escolhia fazer determinada personagem, não desejava apenas a personagem, mas o deseja em um contexto da sua vida, em relação aos seus amigos, ao Colégio de Aplicação, à sua rede de pertencimentos e não pertencimentos, principalmente a escolha da personagem organiza um sentido na experiência criativa. Não seria demasiado dizer que a escolha, vista sob a perspectiva do desejo, possibilitava à aula de Artes Cênicas envolver a vida do aluno no Projeto.

No fim do espetáculo era comum todos os alunos voltarem ao palco para agradecer à platéia vestindo a camiseta do ano da montagem. Em determinada edição houve um aluno que se negou a vesti-la, alegando que não parecia uniforme. De nada adiantou eu discutir o senso de coletivo ou discutir as diferenças na aparência do Mesmo. Não consegui persuadi-lo, então combinamos que ele entraria com uma camiseta branca. No dia da estréia, ao final da apresentação, ele me procurou nas coxias e me pediu uma camiseta para participar dos agradecimentos. A experiência fez sentido e ele pôde construir outros significados para o evento da camiseta.

Mas acolher a escolha dos alunos nem sempre era uma tarefa das mais fáceis. Era preciso estar vigilante para separar o que era o meu desejo e o que eram os desejos dos alunos. Em uma turma, quando fomos definir os personagens, eu tinha em mente destinar a protagonista para uma aluna, mas não comentei isso com ninguém. No momento da discussão, ela disse que não sabia se queria a personagem e me pediu uma opinião. Respondi-lhe que acreditava que todos tinham condições para todos os papéis, dependia só do desejo de cada um e que, sendo assim, preferia ouvir de cada aluno qual a personagem que mais lhe atraía. Para minha tristeza, a adolescente escolheu um papel secundário e com ele permaneceu até o final. Enquanto ocorreu o processo de escolha dos personagens, ela me procurou várias vezes, creio que ansiava para que eu interferisse na sua escolha, mas não o fiz porque acreditava no imperativo do desejo. Pensava também que de nada adianta impor um delírio pessoal, é preciso que o desejo do aluno tenha potência suficiente para se tornar uma escolha.

Claro que muitas vezes o delírio do professor contagia o desejo dos alunos, daí, então, é uma celebração.

Fazendo teatro, tecendo experiências

A experiência de montagem que propunha o Fazendo Gênero não se consistia apenas do aspecto de criação de personagens e cenas de um espetáculo. Havia vários tipos de exercícios em rede, desde a preparação do aluno para estar em cena, passando pelas tarefas de levantamento de recursos, entre outros: cenário, figurino, cartazes, a concepção, os ensaios do espetáculo propriamente dito. Nossa intenção era possibilitar uma experiência que percorresse todo o fazer de uma obra teatral, como um processo artesanal, que surge do ato sensível do artista. Assim, torna-se

impossível isolar o que de experiência pertence estritamente à esfera criativa e o que faz parte de um âmbito, por assim dizer, mais gerencial ou executivo. De fato, todas as atividades estavam absolutamente interligadas no processo e eram tratadas como exercício de criação.

O levantamento de recursos financeiros, por exemplo. Era importante para nós, do ponto de vista pedagógico, que o adolescente percebesse que a criação artística não se encontra desgarrada de uma materialidade política e social. O custo da montagem dos alunos não era rateado entre as suas famílias. A cada início de projeto, discutíamos um plano de produção, com a previsão do orçamento e dos insumos necessários à montagem. Procurávamos listar os materiais e serviços que pretendíamos utilizar, as tarefas que provavelmente precisaríamos executar e também procurávamos estabelecer os principais prazos e datas que serviriam de referência para todo o processo de montagem. Depois planejávamos a obtenção destes recursos. Estimulávamos aos alunos criarem formas de angariar dinheiro: imaginativas, lúdicas e, principalmente que se coadunassem com a idéia do Projeto.

Houve um método que era transmitido de ano a ano, estabelecendo quase uma tradição: vender camisetas com a imagem representativa do espetáculo daquele ano. Embora essa imagem quase sempre fosse elaborada por um estagiário, a concepção era debatida e criada pelos alunos a partir do que estava sendo expresso no espetáculo. A maneira como eram vendidas também variava muito, desde armar um “balcão de vendas” no pátio da escola, a ida em pares de sala em sala para divulgar o espetáculo e vender as camisetas até a ousadia de pedir à Direção do Colégio que fosse permitida a camiseta como uniforme escolar¹⁷.

¹⁷ Os alunos conseguiram uma tolerância informal ao uso da camiseta do EncenaAÇÃO no bimestre que antecedia à montagem.

Além disso, havia a concepção e execução do cenário, dos figurinos, do material gráfico e dos adereços que eram amealhados dentre os materiais disponíveis no âmbito familiar, no Colégio ou no acervo do Setor Curricular de Artes Cênicas, como roupas e objetos de casa, o mobiliário da escola, a maquiagem do Setor, papéis diversos e, também, algum serviço que algum parente de aluno se dispusesse a fazer. Certa vez, uma aluna não satisfeita com a falta de recursos de iluminação do Teatro do CAP, por iniciativa própria e com a nossa anuência, solicitou o empréstimo de alguns refletores no Curso Particular de Teatro que ela freqüentava.

Para muitos dos adolescentes e jovens universitários o Fazendo Gênero era seu primeiro processo de montagem e, por isso, se descobriam e se reinventavam atores, produtores e diretores. Fátima e eu, não alheias a esse movimento, também nos experimentávamos para além do papel de professoras e vivíamos outras tantas funções do trabalho teatral. Em muitas ocasiões, nos vimos às voltas com tarefas totalmente inusitadas para nós, por exemplo, pedir junto a instituições e empresas auxílios para a montagem ou negociar com os teatros uma data para as apresentações. Em 1999, o pai de uma aluna, dono de um *bureau* de impressões gráficas, ofereceu-se para confeccionar todos os cartazes e programas do espetáculo, quando Fátima e eu fomos à empresa entregar os originais do material a ser impresso ficamos estarecidas: este senhor nos solicitou que escolhêssemos as cores para impressão e nos alcançou um catálogo com centenas de nuances e tons. Ficamos atônitas, perdidas naquele mar de possibilidades coloridas. Não conseguíamos enxergar as diferenças sutis entre um tom e outro de azul, por exemplo. É claro que o pai percebeu nosso embaraço e amavelmente perguntou se gostaríamos que ele escolhesse as cores que julgava adequado àquele trabalho gráfico. Concordamos prontamente e respiramos aliviadas.

Esses são alguns exemplos de como todos nós, alunos e professores criávamos e recriávamos o caminho da montagem de cada ano. Todos éramos aprendizes e amadores, experimentando e reinventando o fazer teatral no interior do Colégio de Aplicação.

Éramos tal qual viajantes em terra estranha: não estávamos sós, porém nem sempre nos encontrávamos na mesma viagem. Havia as experiências particulares e as experiências coletivas. Ambas eram tecidas entre si em uma delicada operação. O percurso de cada um em relação ao de todos. O conjunto de todos para além da soma de cada um. Assim, o exercício de um e o de todos constituíam um sistema de retroalimentação por contágio. Um percurso mobilizava o percurso do outro que movia outro e mais outro e assim a criação de um contagiava a do restante da turma.

Também nós, como professoras, deixávamos nos contagiar e contaminávamos o grupo através das nossas ações. Um aluno do primeiro EncenaAÇÃO escreveu: “que bom estar presente na concretização de um sonho. Sonho inicialmente de duas pessoas¹⁸ e que depois se tornou o de tanta gente”. Mas este aluno estava enganado ao julgar que o Fazendo Gênero era um sonho meu e de Fátima, ele precisou ser sonhado por muitos para tornar-se sonho, e então ser realizado.

No entanto, era mais como viagem que imaginava o processo do Fazendo Gênero. Tanto, que na dissertação relacionei o início do processo com o momento de fechar a mala:

Cada um tinha uma forma de separar as roupas e objetos que iria levar. (...) Um não sabia o que guardar, outro levava coisas demais, um outro esquecia algum pertence e outro ainda era muito lento. (MACHADO, 2004, p.67).

¹⁸ Referência à Fátima e a mim.

A figura da mala sugere que o viajante não parte sem pertence algum, mas faz uma seleção das coisas a levar, eliminando aquilo que está em excesso e separando o que julga ser necessário para suportar o caminho. Do mesmo modo, no trajeto de criação articulado pelo Fazendo Gênero não era solicitado ao adolescente que abandonasse sua bagagem, pelo contrário, era através de seus pertencimentos que o processo se daria.

Ao chegar à aula, o aluno já estava inscrito em uma rede social e cultural, por exemplo, um aluno da zona sul do Rio de Janeiro que ia à praia com seu grupo de amigos e locomovia-se a pé entre cursos particulares de inglês, balé, teatro, música ou natação, tinha, sem dúvida alguma, vivências distintas de outro que morava na zona oeste, freqüentava o clube do condomínio e só se transportava de carro de um lugar ao outro. As diferenças eram evidentes, nas maneiras de se vestir, andar e falar, mesmo em uma comparação superficial, sem maiores análises, nem entrever as questões de classe social.

O universo do aluno, sua história, seu jeito de se relacionar e se posicionar no mundo, bem como seus pertencimentos sócio-culturais produzem não só seu repertório simbólico, mas também as possibilidades de compô-lo. Isso é necessário para que ele constitua um *eu* que viva no mundo e se movimente pelas ruas, entre as pessoas, afetos, desejos e obrigações do cotidiano. Nas palavras de uma aluna:

“é como se os movimentos que fazemos no dia a dia são (sic) simplesmente mecânicos e se repetem assim como a rotina, nos fazendo esquecer que podemos inovar.”

A viagem de criação que propunha o projeto Fazendo Gênero partia desse universo, da possibilidade do adolescente surpreender-se consigo mesmo, brincar com a bagagem de seu próprio *eu*, atribuí-lo de outras formas, recriá-lo. A arte pode ser uma via gaiata de colocar em jogo o que

se é. Na brincadeira parece possível voltar atrás, desfazer, interromper, mesmo que, em muitas situações, desistir já não seja tão fácil.

O Projeto Fazendo Gênero procurou fazer do seu exercício criativo uma possibilidade de colocar o “*aquilo que se é*” em ação. Enquanto o aluno criava, permitia que seu corpo transitasse em diferentes formas e fluxos, provando intensidades, delírios e devires. Assim, ele se anunciava em consistência poética, aquela que quer resgatar o ser mesmo de cada coisa, mesmo que esse ser seja devir.

Houve toda sorte de experiências. Em alguns grupos, a experiência foi intensa e integradora. Em uma turma, na avaliação final, após as apresentações do espetáculo, um aluno, que trazia no seu histórico escolar o estigma da não-socialização, contou da sua felicidade em finalmente se sentir integrado a uma turma, dado sua incapacidade de fazer vínculos e se adequar a um grupo. A universitária que assumia a direção teatral lhe respondeu que não tinha percebido essa “incapacidade fora do comum de socialização”, pelo contrário ela percebia que o adolescente estava normalmente disponível a encontrar-se fora da aula, a colaborar com as tarefas, a ajudar quem estivesse em dificuldade, tanto que os colegas não se importaram e venderam a parte que lhe cabia de camisas¹⁹ do EncenaAÇÃO quando ele expôs sua dificuldade. Ao ouvir a avaliação da diretora, o adolescente ficou como que em suspenso, estarrecido, e encheu os olhos de lágrimas. Em um de seus poemas, escreve Mario Quintana: “Meus poemas são eu mesmo, nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão” Acredito que, aquele momento foi de confissão, algo se mexeu no arranjo que o adolescente fazia de si mesmo.

¹⁹ Uma das tarefas destinadas ao levantamento de recursos financeiros para a produção do espetáculo era a venda de um número, combinado entre a turma, de camisas com a imagem do espetáculo do ano.

Contudo, houve grupos em que a experiência não foi vivida de maneira tão afirmativa e também houve outros que, embora não avaliassem bem o seu resultado, percebiam que sua experiência se estabeleceu de maneira contundente.

Não chegar à realização da montagem foi o que aconteceu com uma dupla de adolescentes. Ambas se desinteressaram do processo e não quiseram apresentar o esquete de Arthur Azevedo que estavam ensaiando juntas. O grupo sugeriu que elas o apresentassem aos demais. Elas aceitaram a sugestão, organizaram um roteiro e, de forma, mais ou menos improvisada, assumiram o papel de apresentadoras e o resultado foi bastante satisfatório para elas e para o grupo.

Sem julgar as razões e os caminhos que as levaram ao desinteresse, é importante observar como a turma acolheu o processo das colegas e apresentou uma alternativa de participação. Com essa estratégia, embora vivessem a frustração de não terem chegado a “uma cena” as adolescentes sentiram-se incluídas no espetáculo, pois não foram alienadas do grupo. O sentimento ambivalente de êxito e malogro está expresso nas palavras de uma delas:

Tinha muita vontade de fazer uma peça no projeto, mas não foi possível. E ser apresentadora foi um grande obstáculo que no fim foi superado. (...) Creio que me superei e superei minha timidez.

Os adolescentes eram sensíveis à experiência, tornando-se capazes de pressentir que estavam vivendo algo que os marcaria. Os depoimentos finais, após a apresentação do EncenaAÇÃO ou da leitura, além de manifestarem um sentimento de superação, de chegar a ir além, referem-se ao Fazendo Gênero, como uma experiência intensa, repleta de percalços, desafios, com momentos de alegria e cansaço, conquista e fracasso, união e desentendimento. Em um desses depoimentos está escrito:

O EncenaAÇÃO não se resume a exercícios de aquecimento, ensaios, figurino, música, estresse. Nesse tempo todo, a gente construiu muita coisa – tanto dentro da gente quanto ao nosso redor. O EncenaAÇÃO é convivência. São amigos. São relações humanas que, mais do que nunca, têm que aprender a contornar os erros, as dificuldades, as mágoas. É você tornar-se mais humano. É também você se conhecer melhor. Gostar mais de si mesmo. Confiar em si mesmo, estabelecer uma relação de amizade.

Lê-se em outro:

Para ter-se uma peça é preciso muito mais do que se aparenta inicialmente. Por vezes pode ser muito trabalhoso e fica bem difícil botar tudo em palavras. Para montar um espetáculo não basta ter pessoas com roupas estranhas em cima de um palco, é preciso dar espaço na nossa vida para que outras vidas se passem. O segredo é viajar para um mundo de sonhos e conseguir levar a platéia junto, em apenas uma noite.

É possível encontrar nesses depoimentos expressões que demonstram a percepção da complexidade do processo que experimentaram, falam do percurso de criação como algo que não é traduzível em palavras, que se estabelecem como uma zona de abertura, ressoando na memória de outras situações de suas vidas. Dizem do alcance poético da experiência.

Mais uma vez me vem à mente Clarice Lispector, em *Água Viva*:

Quem me acompanha que me acompanhe: a caminhada é longa, é sofrida mas é vivida. Porque agora te falo a sério: não estou brincando com palavras. Encarno-me nas frases voluptuosas e ininteligíveis que se enovelam para além das palavras. E um silêncio se evola sutil do entrechoque das frases.

CAPÍTULO III

CORPO EM CENA, CORPO EM JOGO

O processo de criação do Fazendo Gênero abarcou um conjunto de práticas que visavam a propiciar a experimentação da teatralidade do corpo. Houve um investimento significativo no trabalho corporal como base para o exercício da atuação. Destaca-se também a abordagem lúdica com a qual foi conduzido o processo de aprendizagem e criação teatral. Nossa intenção era possibilitar que os alunos percebessem seu corpo enquanto lugar privilegiado da expressividade cênica e compreendessem a dinâmica da ação teatral como uma relação de forças produzidas e sustentadas pelo jogo.

Não havia engajamento em uma única metodologia de aprendizagem teatral, Fátima e eu íamos experimentando as técnicas, empregando os princípios, combinando-os e os adequando ao contexto da sala de aula e às demandas do trajeto criativo de cada turma de alunos. Incluímos no processo pedagógico técnicas introdutórias de movimento expressivo e consciência corporal, de técnicas de dança clássica e moderna e de exercícios de diferentes processos de treinamento de ator.

Nas aulas foram abordados conceitos como centro do corpo, kinesfera, espaço total, esforços de Laban, posições de controle da Gerda Alexander, peso-contrapeso do Contato-Improvisação, corpo dilatado,

energia extracotidiana e equilíbrio de luxo da Antropologia Teatral e de Peter Brook.

Adotamos também diversas técnicas improvisacionais, como os jogos teatrais de Viola Spolin, situações inspiradas em exercícios de Jacques Lecoq e Arianne Mnouchkine e ainda técnicas de improvisação de movimentos como contato-improvisação. Desta forma, foram incorporados nas aulas, entre outros, os princípios de neutralidade, absorção total do jogo, organicidade e ações físicas.

O emprego e combinação de técnicas, procedimentos e princípios recolhidos da multiplicidade de concepções e formas de trabalho dos diferentes sistemas e metodologias de aprendizagem do Teatro e da Dança resultaram em uma instrumentalização cênico corporal peculiar e levaram-me a examinar o Fazendo Gênero como uma prática de cotidiano, ou arte de fazer, seguindo o conceito elaborado por Michel de Certeau (2000).

Para este autor, há uma ordem dominante que se esforça em organizar as pessoas, atribuindo-lhes um lugar, um papel e produtos a consumir. A relação com essas imposições diárias faz surgir formas de atuar inventivas, que driblam a ordem vigente e escapam de maneira astuciosa e gaiata da conformação, perfazendo brechas em um sistema. Sem um propósito revolucionário deliberado, o homem ordinário inventa formas de *driblar* a ordem, jogar com o que está estabelecido com a intenção de viver do melhor modo possível as relações sociais e a violência das coisas.

No CAp, todos os alunos são obrigados a usar uma camiseta idêntica, mas um corta a gola da sua, outra risca com caneta esferográfica o nome do namorado, outro ainda tem um rasgo na manga ganho na briga pela bola no jogo do futebol e assim a camiseta que é a rubrica do *Todos*, por ser um recurso para impor um padrão de apresentação do corpo discente, é

transformada pelos alunos e recebe algum aspecto da singularidade de *Cada Um*.

Pequenas ações anônimas, efêmeras e móveis, as artes de fazer são artimanhas que não se anunciam no interior do sistema dominante, mas vão se apropriando de alguns requisitos do sistema e os re-arranjam, inventando novas formas e diferentes usos, possibilitando micro-espços de jogo e fluxo. Nessa perspectiva, “compreender as ações do Fazendo Gênero como práticas do cotidiano redimensiona o olhar sobre o Projeto. E, sobretudo, possibilita acompanhar a sua experiência como um processo de invenção de um fazer teatral na escola.” (MACHADO, 2004, p. 90)

O processo criativo elaborado pelo Fazendo Gênero revela uma experimentação prática desenrolada a partir do confronto diário com os desafios e as demandas da aula de Artes Cênicas. Como uma prática de cotidiano, foi se inventando no próprio ato de fazer teatro. A inquietação com a condição necessária para o adolescente e o seu grupo enfrentarem o processo de produção artística acarretou o investimento em elementos de diversas perspectivas teatrais e métodos de trabalho do ator.

Porém, não foi uma composição aleatória e dispersa. Certeau (2000) ensina que as artes de fazer engendram uma racionalidade que se encontra indissociada de um modo de agir. O exame das ações, manobras e táticas do Projeto leva a crer que sua prática resultou da experimentação aplicada e reflexão sobre quais e de qual maneira esses elementos oriundos de perspectivas e métodos diferentes poderiam tornar-se pertinentes a uma experiência artística de cunho iminentemente educativo.

Sendo assim, interessa-me examinar quais princípios transitaram e foram agenciados no processo pedagógico de criação arregimentado pelo Fazendo Gênero, cartografando os diálogos, as interpenetrações e interferências da prática teatral com os diferentes aspectos do si mesmo.

Corpo em cena

É possível detectar que na trajetória do trabalho criativo do Fazendo Gênero o corpo tornou-se a base da expressão cênica. Esta perspectiva delineou uma prática pedagógica fortemente vinculada às teorias e às práticas teatrais que abordam o corpo do ator como primado da obra teatral.

Essa abordagem não é nova e nem inédita na história do teatro, muitas tradições teatrais, principalmente a partir do século XX, desde Stanislavski até as mais recentes linhas de teatro antropológico, reivindicam ao ator um treinamento ou uma prática que envolva algum domínio sobre seu corpo.

As ações físicas, a biomecânica, a euritmia, o gestus brechtiano, a pré-expressividade, a mímica corporal, os esforços de Laban, os movimentos acrobáticos, o teatro laboratório de Grotowski, a crueldade artaudiana são exemplos de técnicas e práticas corporais postas ao serviço da especulação da teatralidade do corpo. Certamente o século XX foi fértil na produção de estudos e pesquisas teatrais que contemplavam um certo virtuosismo psicofísico do ator.

Foi influenciado por essas experiências de teatro que o Fazendo Gênero buscou um percurso de criação que enfatizasse a busca de um estado corporal próprio para a cena. Nossa intenção era menos com o que o aluno iria expressar e mais como torná-lo capaz de expressar-se. Na visão minha e de Fátima, o adolescente haveria de explorar seu próprio corpo enquanto lugar da teatralidade, experimentando a si e a toda sua estrutura orgânica - constituição psicofísica, músculos, articulações, sistemas metabólicos, respiração, voz etc. - enquanto materialidade cênica, ou seja, enquanto máscara.

No capítulo I, ao examinar o existir poético na corporeidade do ator, considere-se que ao entrar em cena necessariamente o ator mobiliza um jogo de capturar a criação na sua própria materialidade corporal e, ao mesmo tempo, de fazer desaparecer os rastros de si mesmo. Este jogo é a máscara, portanto ela não é algo que existe a priori no corpo do ator, mas movimento, um estado, um esforço de existir, ou, usando o conceito de Lévinas (1998): um *ato de existência*. De existência poética, pois emerge da criação artística.

É possível pensar a proposta pedagógica do Fazendo Gênero atravessada pela ocupação em investigar como o aluno se investe da função de ator e faz surgir a máscara ao estar em cena. Para nós, quando o aluno entrava em cena já colocava em funcionamento um estado alterado do seu corpo cotidiano. No seu exercício de criação, o aluno deixava sua maneira de ser, organizada pela vida diária, permear-se por variadas formas de estar no mundo, fazendo emergir, por sua vez, um estado de intensidade disponível às possibilidades, aos fluxos e aos movimentos. Os exercícios serviam primeiro para tornar evidente esse estado no aluno e depois, fazer reconhecê-lo, deixá-lo advir, ampliando seus efeitos e suas operações.

Para Ferracini (2006, p.3 et seq.) o ator necessita recriar em seu corpo um comportamento que articule um espaço intersticial, movendo-se entre as facetas do cotidiano e do aprimoramento técnico, entre a organicidade e a técnica, entre a estratificação total e o devir absoluto. Descreve o corpo subjéctil ou corpo-em-arte como essa condição corporal própria do estado cênico. Na sua concepção, o corpo do ator seria “um corpo que se autoalimentasse de sua própria potencialidade criando e recriando um comportamento extracotidiano transbordado dele mesmo e nele mesmo”. Defende que o trabalho do ator não procure eliminar o comportamento cotidiano, mas encontrar nele um campo de intensidades que o faça expandir-se em potência artística. O corpo do ator é continente

do corpo subjéctil e do corpo cotidiano e é na fronteira entre ambas que sucede o seu ato de criação.

Sem o saber, pois naquela época Fátima e eu não havíamos lido as reflexões teóricas de Ferracini, o processo do Fazendo Gênero seguia um caminho de criação cujas bases pedagógicas eram muito próximas ao seu pensamento. Acessar o estado de teatralidade do corpo foi a base do programa do primeiro ano no Fazendo Gênero.

Porém, buscar o corpo subjéctil a que Ferracini (2007) se refere, requer que o ator pressione ao limite a capacidade da estrutura fisiológica-psíquica-neurológica-muscular-visceral de seu corpo cotidiano, mantendo-se na fronteira de seu funcionamento, a fim de dilatá-lo e lançá-lo em uma zona corpórea de devir e sensação, onde seria o lugar da criação artística. Está implícito um trabalho exaustivo com o corpo na sua dimensão física e orgânica para que ele possa operar tamanha desestabilidade e deslocamento de si mesmo.

O trabalho com nossos alunos no Fazendo Gênero não seguiam nessa direção limítrofe. Não tínhamos em vista um processo de aprendizagem que desafiasse os adolescentes a esse extremo. Igualmente, nossa preocupação não recaía no domínio de alguma técnica ou apuro dos recursos corporais, tais como musculatura, ossatura, respiração, entre os mais evidentes no exercício de criação do ator. Partia-se daquilo que cada um era, ou do que se entendia como tal para experimentar-se como partes, forças, movimentos, afetos, aspectos de outros seres – humanos, coisas, idéias, lugares e assim por diante. Não havia uma preocupação em negar ou fazer desaparecer as características, habilidades, suas inclinações ou o registro social, histórico e cultural próprios de cada um.

Seguindo esse princípio, a intenção não era confrontar o universo organizado do aluno, por mais engessado ou automatizado que nos

parecesse, pois é esse organismo que o sustenta no mundo em que ele vive. Para nós, o comportamento cotidiano do aluno manifesto, por exemplo, na sua maneira de andar, falar, gesticular e relacionar-se com seus colegas devia ser acolhido, tornava-se o ponto de partida para a criação teatral. Embora se possa admitir que esse modo de se comportar da vida diária apresenta-se como resultado da interpelação das várias redes sociais, econômicas e culturais nas quais está inscrito, não se pode deixar de reconhecer que tal comportamento o define e o habilita a viver em uma sociedade e a pertencer a uma cultura. Mas o aquilo que o corpo pode manifestar está para além desse conteúdo, para além também de um núcleo essencial que possa ser manipulado pedagogicamente. Do corpo emanam sensações, imagens, linhas, fluxos, intensidades, entes que surgem em múltiplas conexões e combinações, operando um repertório de modos de organizações transitórios de sentidos do *eu*.

Além disso, a individuação do adolescente ainda encontra-se em desenvolvimento, fazendo com que ao mesmo tempo em que demonstre uma maior disponibilidade à experimentação, também apresenta certa fragilidade, uma carência de contorno e consistência, que facilmente pode conduzi-lo a uma desarticulação perigosa de si mesmo. Acolher aquilo que ele *está vindo a ser* oferecia segurança, permitindo ao adolescente aventurar-se como matéria e lugar de experimento.

Por isso, considero que o encontro com a máscara se constituía em uma prática exploratória. Nas aulas de Artes Cênicas o aluno tinha a possibilidade de indagar os vários discursos e forças que compunham o corpo cotidiano, que o enunciavam, o pertenciam, o organizavam e que muitas vezes também, ao se cristalizarem, o aprisionavam e o limitavam. Parafraseando Ferracini (2006, p.4), o adolescente investia em um trabalho de criação “do corpo, no corpo e para o corpo”.

O processo de criação do Fazendo Gênero pretendia uma experiência construtiva e constituinte. Criar era também construir o corpo. O corpo de cada um tornava-se um *corpo em criação*. Um corpo em criação de outros universos, outros corpos, outros existires. Corpo não-pessoal, aberto à instabilidade do Outro, desapegado do corpo demasiado próprio, ao qual se encontra escorado na separação do *meu* corpo, *teu* corpo, o corpo *dele*, pois está por demais amarrado ao nome, à lei e ao discurso, manipulados pela ordem do Mesmo.

O corpo em criação não é um novo corpo, uma divisão, ou um desmantelamento do corpo cotidiano, também não é uma soma. É o corpo em estado de experimentação criativa, recriando-se ao criar formas poéticas. O corpo em criação nada mais é do que o corpo cotidiano em desdobramento, dilatado, disponível para a experiência, compelido a transitar em diferentes plásticas.

Procurávamos os exercícios que colocassem os alunos em diálogo com os padrões, as tensões, os ritmos, os volumes, os vazios e os fluxos que eles guardavam e manipulavam. Estimulávamos o aluno a perceber que havia uma resposta sensível do corpo aos exercícios, que eram maneiras próprias de o corpo manifestar-se, as quais necessariamente não estavam vinculadas aos recursos das palavras, dos conceitos, das idéias.

Haviam de especular suas possibilidades e recursos, produzindo uma mudança na sua percepção corpórea. Criando, o adolescente ia empreendendo decomposições, arranjos, composições, recomposições, desorganizações, enfim, toda espécie de movimentos que envolviam uma engenharia e arquitetura do si mesmo.

Um dos princípios básicos, em nossa aula, era a percepção de estar em cena como estar em jogo. Desse modo, o estado cênico tornava a sala um lugar de outras possibilidades, que não só aquelas do dia-a-dia. Além

disso, essa zona de criação compreendia necessariamente a presença de um público, ainda que imaginária. Explicávamos aos alunos que ao adentrar nessa zona, o corpo demandava uma outra relação consigo, com os outros e com o espaço que o rodeava, manipulando e sustentando uma tensão. O corpo do ator precisava projetar-se, ampliar seu foco de olhar e de atenção para ver e ser visto por tudo e todos os elementos cênicos, bem como capturar o olhar do espectador e “sacar” o que estava se passando na cena. Eu gostava de aludir à imagem do goleiro frente ao outro jogador com a bola, em uma final de campeonato de futebol, quando a vitória era decidida nos pênaltis. Concentração total, expectativa, o corpo do goleiro se agigantava tentando ocupar todo o espaço entre as traves, seu olhar estava na bola, mas o corpo estava atento ao menor movimento do adversário.

Corpo em jogo

Não havia dinâmicas específicas para pontuar a diferença entre cotidiano e cena. Os exercícios não tratavam de confrontar, comparar ou hierarquizar um estado e outro. O mote era estimular o adolescente a colocar-se em estado de experimentação e disponibilidade, feito de um misto de curiosidade, incerteza, risco, suspeição, astúcia, desordem e turbulência.

Não havia um exercício do tipo: “agora vocês estão em cena, agora estão fora de cena.” Porque pretendíamos que o movimento de estar em cena se estabelecesse em uma esfera lúdica, evitando uma compreensão analógica linear e causal com o estar fora de cena. O corpo em cena deveria ser necessariamente capturado pelo jogo, ou seja, o existir poético da máscara se colocava em ação por meio do jogo.

A criação artística, vista como jogo do poético pode fazer emergir uma forma astuciosa de estranhar aquilo que está constituindo e nos constituindo no cotidiano. Para Huizinga (1971), a *poiesis*, no seu sentido mais amplo, pertence à esfera do jogo. A forma poética surge em um intervalo da vida comum, em um domínio espaço-temporal criado no interior do cotidiano, que se processa e existe em um feitiço totalmente distinto. Assim como o jogo, é inteiramente destituída de préstimo utilitário, exercendo relações diferentes da lógica e da causalidade. Escapa da ordem do cotidiano e estabelece um plano mais ligado ao primitivo, ao encantamento, ao êxtase, inaugurando uma seriedade que é a capacidade de arrebatamento do jogador ou de quem está criando. No tempo e no espaço do jogo, e, por conseguinte da *poiesis*, tudo é movimento, associação, alusão, separação.

Na borda do cotidiano, o jogo pode balançar essa arquitetura tão organizada, inventar uma des-ordem, subvertendo-a sub-repticiamente sem colocar em risco toda a estrutura. Porque se é verdade que o cotidiano nos aprisiona, ele também nos dá forma e conteúdo. Para Certeau (2000, p.31), o cotidiano “é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente”. O cotidiano está constantemente a nos convocar e nos interpelar a consumir nomes, discursos, papéis, valores e desejos. Por outro lado, continua o autor, o cotidiano “nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”. É o cotidiano que permite que se amarre todo o conjunto fragmentado de eventos que vivemos em um *eu* íntegro e envelopado. Por essa razão, é também “um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres” (Ibid.). Assim, o jogo não tem interesse, em desmantelar a estrutura *estruturante* do cotidiano, pois isso colocaria em

risco o próprio jogo, que se estabelece nessa diferença que o limite entre ambos contém. E faz pensar, que nos exercício de criação do ator, é sempre alguém que está em jogo, alguém com a sua história, seus afetos, enfim seu modo de ver e estar no mundo.

O jogo lida com um tempo e espaço à parte. Há o tempo do jogo, o lugar do jogo, que é o *aqui e agora*. O tempo do jogo está fora da sua relação diacrônica - o presente não continua o passado e prossegue no futuro, desfaz-se o elo da sucessão. O lugar do jogo encontra-se expandido e excêntrico. Exerce uma tensão que sobrepõe diferenças sem impor hierarquia. Ocupa uma zona limiar, fronteira entre o que é mágico, fantástico, imaginário e espantoso e o que é lógico, real, cotidiano e comum. Não é onde termina o cotidiano, mas onde outras possibilidades de estar no mundo podem ser produzidas, inventadas, testadas.

O jogo estranha e se estranha no mundo. A idéia de estranhamento como princípio da função poética está presente nas reflexões de Haroldo de Campos (1969). Para este autor, a criação artística opera uma *desautomatização* dos códigos – sejam eles de qualquer natureza, inclusive a linguagem – fazendo um uso imprevisível, inusitado, ambíguo e ao mesmo tempo singular das possibilidades dos elementos sígnicos. Seguindo essa reflexão, podemos pensar que o *fazer arte* suscitaria naquele que cria uma desconfiança e um desrespeito lúdicos à ordem do eu e das coisas. Ou seja, o artista trabalharia com essa *não-familiarização* perante o que está categorizado, compilado e coligido.

É bastante possível considerarmos que a experiência do jogo constitui um espaço que Bhabha (2007) denomina de *entre-lugar*: zona de cruzamentos, produtora de figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. O jogo, compreendido como zona limite – *entre* o dentro e o fora do mundo, o visível e o invisível, o que está feito e o que está por vir, a coisa e o

simulacro, o real e o virtual – converte-se em uma zona de invenção e intervenção: “o lugar a partir do qual ‘algo começa a se fazer presente’²⁰ em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando.” (BHABHA, 2007, p.24)

Porque se exerce nesse espaço *entre* do jogo, o fazer artístico torna-se capaz de reunir a curiosidade de um forasteiro – aquele que está de fora – com a sagacidade do nativo – o que pertence ao interior do campo.

Por todas essas razões, a condição lúdica pode oferecer à criação poética um ambiente propício para que o artista ouse colocar em dúvida a natureza compacta da identidade das coisas e de si mesmo. Duvidar, na forma que me refiro, não necessariamente trata de se opor ou combater, mas dar-se a prerrogativa da incerteza. O corpo em jogo não se volta raivosamente contra o envelopamento do *eu*, destroçando seu contorno, seu nome e sua configuração, mas quer abrandá-lo, torná-lo mais macio, flexível e móvel. Quer permitir-se deixar um pouco de lado o fardo desse invólucro, aliviar-se nem que seja temporariamente do esforço que é mantê-lo e arriscar-se a brincar com o que se é.

Em aula, perante o jogo dos alunos, preciso não esquecer que é sempre alguém que está em jogo. O corpo daquele artista, que é meu aluno – que joga e se joga em cena – não é *um* corpo, no sentido de *mais um* ou *qualquer um*, mas o corpo *daquele um*.

Penso que o modo de considerar o jogo no trabalho do ator das escolas de Copeau e mais tarde Lecoq, encontra consonância com esse princípio de pedagogia artística baseada no aspecto lúdico de experimentação e estranhamento ao qual venho elaborando. Para ambos os

²⁰ Grifo do autor, remete ao seguinte pensamento de Heidegger: “Uma fronteira não é ponto onde algo termina, mas como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente.” (HEIDEGGER apud BHABHA, 2007, p.19).

mestres o jogo continha o princípio da condição dramática, correspondia a um estado de franca disponibilidade e curiosidade perante as formas pelas quais o mundo se manifesta (SACHS, 2004).

Em vários momentos em que descreve sua metodologia, Lecoq (2001) refere-se à necessidade do ator de despojar-se daquilo que já tem como conhecido, cristalizado, para fazer de si uma *página em branco*. Para ele, essa atitude de limpeza era uma qualidade indispensável para o jogo dramático, pois trazia certa pureza e simplicidade ao trabalho do ator.

Na minha compreensão, a idéia de *página em branco* não se refere a uma obrigação do ator aniquilar-se, esquecendo-se de suas estruturas anteriores, e isso está claro em afirmações tais como “nosotros debemos despojar un poco a los alumnos de sus conocimientos, no para eliminar lo que ellos saben sino para lograr crear una página em blanco” (Ibid., p. 41). Creio que se trata, sobretudo, do corpo sustentar uma atitude aberta às experimentações das formas voláteis, transitórias e móveis do si mesmo. Esta seria a condição de um lugar poético do corpo do ator instituído no jogo que faz dialogar os aspectos interiores à exterioridade da vida:

Se trata, por la improvisacion de hacer venir ao exterior lo que se encuentra al interior; por outra parte la técnica objetiva del movimiento nos permite seguir el proceso inverso del exterior hasta el interior. (Ibid., p.41)

No Fazendo Gênero não aludíamos diretamente à imagem da *página em branco*, descrita por Lecoq, porém a noção de despojamento reverberava na nossa prática, principalmente a orientação para tentar deixar de lado as formas pré-concebidas e já conhecidas para arriscar a criar de dentro do que fosse surgindo no exercício.

A idéia de jogo na criação artística abarcava todo e qualquer exercício, desde os mais simples de aquecimento ou consciência corporal

até as improvisações teatrais. Porém, isso não quer dizer que as aulas discorressem em um ambiente de permanente satisfação e alegria. O jogo é quase sempre carregado de sentimentos mobilizadores, que por vezes estão mais próximos de um descontentamento do que do prazer. Um aluno não consegue perceber um movimento sutil e se entedia, outro não sabe o que fazer em uma improvisação, há os que têm sensações desagradáveis, os que se sentem frustrado, perdidos, desanimados em suas tentativas. Não é fácil para eles se desvencilharem da rede do estabelecido. Exige um esforço em renunciar à comodidade e segurança do gesto conhecido, da postura de sempre e da resposta pronta. Se, por um lado, a condição lúdica parece atenuar a sensação de incômodo, porque se institui na vontade de jogar e na não-violência consigo mesmo, por outro torna mais evidente as idiossincrasias de cada um porque o jogo se estabelece na tensão com o cotidiano.

Em uma aula, uma aluna no fim de uma improvisação fez o seguinte depoimento:

- Sabe o que eu não gosto na aula de teatro? É que eu nunca sei o que você quer da gente, qual é a resposta certa.

Nesses momentos, tentava direcionar a atenção dos alunos para o ato de jogar. Ponderava que a criação artística, como o jogo, não tem resposta nem uma norma anterior a ela mesma. Precisa ser inventada durante o ato de criar, jogando com as possibilidades. Costumava dizer para eles, em tom de gracejo, que fazer arte era permitir-se ser desaforado, suspeitar do que já está “arrumado”. *O artista se dá o direito de perguntar: será que temos de andar sobre os dois pés? Quem disse que temos só dois pés?* Às vezes, contava a fábula do Rei Nu, de Hans Christian Andersen, e concluía: *e aí? Vamos anunciar que o rei está pelado?*

Seis temas para jogar

É possível observar no interior da prática a presença de seis temas recorrentes. Considero que esses temas são elementos construtivos do processo pedagógico de criação teatral proposto pelo Fazendo Gênero, constituindo os eixos de trabalho do Projeto com a linguagem teatral. São eles:

- a. Do movimento à ação física
- b. Atenção comprometida
- c. Oposições e Micromovimentos
- d. Criar para alguém
- e. Silêncio
- f. Cumplicidade

Embora estejam reunidos em um conjunto, não formam um bloco: no dia a dia podíamos empregá-los separados ou combinados entre si, apresentar pequenas ou grandes variações, enfatizar, repetir, abandonar, resgatar um ou outro. E não se encontram classificados em uma escala de importância ou complexidade, de modo a sugerir que um devesse ser trabalhado antes ou depois de outro. Todos possuem o mesmo valor pedagógico e se equivalem no processo de criação.

a. Do movimento à ação física

Propúnhamos modos distintos de experimentações²¹ do corpo. Nas aulas era possível se realizar exercícios elementares de consciência e domínio da dinâmica corporal, atividades de dança que abordavam a execução, a composição e a improvisação de movimentos e ainda improvisações teatrais que exploravam o uso do corpo em estruturas dramáticas.

Nos exercícios físicos a ênfase recaía sobre o funcionamento do aparato corporal, explorando principalmente: o contorno e o limite do corpo, o movimento e direcionamento dos ossos, as articulações e musculatura, as variações do tônus, a ampliação e a atenção às impressões dos sentidos e da pele, as transferências de apoio e os recursos do equilíbrio, olhar, ritmo, foco e intensidade. Dávamos atenção especial à percepção e localização do centro do corpo, como lugar de referência da organização, sustentação e projeção do corpo. Por exemplo, enrolar e desenrolar a coluna em pé, a partir de uma sutil contração da musculatura abdominal localizada abaixo do umbigo e observando a divisão do equilíbrio e peso entre os músculos e ossatura dos pés, joelhos, bacia, musculatura abdominal, coluna vertebral e cervical até o posicionamento do foco do olhar.

Somava-se a esse trabalho básico, a dança. Dançar, para nós, era fazer o corpo experimentar o movimento desprendido de alguma narrativa, coerência ou justificativa. Normalmente era proposto dançar um tema, que

²¹ O programa do trabalho corporal do Fazendo Gênero com conteúdos, objetivos, bem como os temas, as dinâmicas e os exercícios empregados pode ser encontrado em: MACHADO, Cleusa Joceleia. Fazer teatro na escola... Por que não? Estudo sobre a produção teatral no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Artes) IA/UNICAMP, Campinas, 2004.

poderia ser a liderança de uma parte do corpo, investigar as possibilidades de equilíbrio, de tónus ou de transferência de peso, pesquisar os níveis do espaço e assim por diante. Às vezes eu propunha uma pequena frase de movimentos para que os alunos executassem e improvisassem a partir dela. Poderia ser em silêncio ou ter acompanhamento musical, ser estimulado a relação com os colegas ou não, bem como ser de olhos fechados ou com olhar ativo. Enfim, havia várias combinações possíveis. Dançar era produzir uma relação do corpo com o espaço que o rodeava. Nos exercícios de improvisação com movimento assinalávamos para os alunos que ao dançar o corpo fazia emergir diferentes estados sensíveis e se impregnava deles. Dessa maneira, os movimentos tornavam-se mais ligados às sensações do que comprometidos com uma “historinha”.

O terceiro modo de experimentação tratava de colocar o corpo no foro dramático, ou seja, empunhando uma ação física. Bonfitto (2002) ao estudar o papel estruturante das ações físicas no fenômeno teatral, definiu, a partir da análise dos escritos de Stanislavski, de forma bastante objetiva, o limite entre o gesto, o movimento e a ação física:

Os gestos são movimentos de extremidade que particularizam um indivíduo. Embora não apresentem transferência nem suporte de peso, envolvem uma ação de conjunto do corpo.

O movimento consiste em uma utilização global do corpo, contendo o substrato da ação. É “todo elemento plástico ou moldável do corpo humano que pode também produzir um deslocamento espacial.” (BONFITTO, 2002, p.109) Quando o movimento representa ou torna-se signo de algo, transforma-se em ação.

A ação física surge na relação entre o movimento e o gesto. É uma ação catalisadora e transformadora dos processos interiores do ator e

passíveis de ser fixado e repetível. Como ação, toma para si uma função sígnica. Quando passa a representar algo ou alguém apresenta os gestos.

Empregarei a noção de gesto, movimento e ação física, com base nessas definições, pois acredito serem bastante simples (de forma alguma simplista), acessíveis e funcionais, podendo, com certeza, servir de baliza conceitual. Além disso, são o resultado de um esforço de pesquisa, análise e síntese de diversos apontamentos e reflexões de pensadores do teatro.

Encontra-se um modo bastante similar de pensar esses elementos na formação de atores conduzida por Lecoq. Em sua pedagogia ensina que no teatro o gesto e o movimento não são atos isolados e necessitam que sejam justificados. Aponta três maneiras de justificá-los: a indicação, a ação e o estado.

Yo levanto um brazo para indicar un espacio o un lugar, para tomar un objeto de una estantería, o aun porque siento en mí algo que me empuja a levantarlo. (LECOQ, 2001, p. 84)

O objetivo era considerar a improvisação a partir do corpo em relações com contextos, espaços e objetos e com movimentos que se transformam em ações. Esclarecíamos aos alunos que nas improvisações teatrais, que podiam ser jogos simples de mímica, também o corpo se deixava agir através das sensações, porém, em contraponto com a dança, o movimento havia de ser situado, inserindo-o em um ambiente espaço-temporal. Apesar de examinar a improvisação sob outros aspectos, a metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin também se baseia na construção de situações dramáticas sustentadas em um contexto, instituído por meio das orientações *quem, o que, e onde*.

Todas essas formas de experimentações poderiam ser empregadas em separado ou combinadas entre si. Por exemplo, havia uma dinâmica de

percepção óssea que iniciava com duplas: um deitava-se no chão em decúbito dorsal e o outro, com a ajuda de uma pequena colher de madeira, dava sucessivas pancadas muito leves em toda a ossatura de quem estava deitado, produzindo uma vibração muito sutil nos seus ossos. Trocavam-se os papéis. Depois, avivada a percepção dos ossos, partia-se para uma pesquisa da possibilidade de movimento com as articulações, íamos nomeando cada região articular – pés, joelhos, quadris, coluna, mãos, cotovelos e assim por diante – para que os alunos procurassem individualmente mover cada uma dessas partes em várias direções, alternando o ritmo, o peso e a energia. Então solicitávamos que eles se movessem pelo espaço, pesquisando os movimentos articulados do corpo. Por fim, pedíamos que continuassem sua procura, associando aos movimentos das articulações, estados emocionais e ações cotidianas, observando e incorporando o conteúdo dramático desses movimentos.

Sobre esse exercício, uma aluna escreveu:

Hoje trabalhamos com os ossos. Quando eu era pequena me ensinaram que para dançar bem eu precisava “fazer de conta que meu corpo não tinha ossos”²² (...) O exercício propôs ao contrário (...) me fez refletir que os ossos são os responsáveis por permitir os movimentos na dança então talvez para dançar bem não “devemos esquecer dos ossos” e sim usá-los a nosso favor.

b. atenção comprometida

Nos exercícios, costumávamos solicitar aos alunos que deixassem o corpo agir, pois as formas sensíveis de estar no mundo, das quais era feito o movimento, estabelecia relações próprias de percepção, apreensão e compreensão deste mundo. Chamávamos este comportamento de escuta e

²² As expressões entre aspas são da aluna.

observação do corpo. Sugeríamos, em síntese, que observassem o corpo em ação sem julgar ou interpretar, que se deixassem impregnar pelo corpo, que percebessem o corpo com o corpo e ainda o corpo no espaço e a presença dos outros corpos.

Pedíamos que se observassem de uma maneira especial: mantendo uma atenção de si de dentro do exercício, acompanhando o que passasse consigo. E também que ficassem atentos ao que o movimento sugeria de imagens, sensações, lembranças, sons e palavras, deixando que o corpo em jogo expressasse esses conteúdos. Sem fazer julgamentos, interpretações, sem interferir e tampouco sem deixar-se abandonar. Era uma atenção comprometida, muito semelhante a alguns tipos de contemplação sugeridos em práticas orientais como o Yoga e muito próximo àquilo que Lecoq chama de aderência corporal²³.

Esse tipo de atenção levava o aluno a comprometer-se com aquilo que estava fazendo, direcionava a sua concentração e produzindo um estado de jogo. Penso que a noção de Foco, conforme descrita por Viola Spolin (1982 e 2007) em sua metodologia, sugere essa atitude lúdica que coloca o ator no interior do espaço intersticial de potência poética. No sistema dos Jogos Teatrais o foco é aquele elemento que reúne e encaminha o exercício de criação do ator:

O Foco não é o objetivo do jogo. Permanecer com o foco gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e escoada através de uma dada estrutura (forma) do jogo para configurar o evento teatral. (Id., 2007, p. 32)

²³ Embora Lecoq (2001) refira-se à aderência corporal principalmente relacionada às dinâmicas internas do texto, no Fazendo Gênero essa noção aparece aplicada também em outras situações – em exercícios corporais e improvisações, com ou sem texto.

No Fazendo Gênero, experimentamos empregar a noção de Foco nos exercícios físicos e nas improvisações com movimento. Então o Foco tornava-se aquilo que dava partida e sustentava o *aqui e agora* lúdico. Por exemplo, manter o Foco em uma determinada parte do corpo para pesquisar as várias maneiras de mover-se a partir da liderança da referida parte.

A observação ou atenção comprometida poderia estar ligada a diversos tipos de exercícios de pesquisa de gesto, de movimento e também de ações físicas. Poderia ainda ser direcionada para fora de si mesmo, voltada para as coisas do mundo. Por exemplo, em um exercício de reproduzir em cena uma ação simples com objeto imaginário, tal como chutar uma bola, ou costurar, pedíamos aos alunos para observarem-se ou observar alguém executando essa ação com um objeto real e depois tentar repeti-la o mais fielmente possível. Sublinhávamos que era para observar a relação do corpo com o peso, o volume, a textura do objeto, e ficar atento em quais movimentos e partes do corpo operavam para realizar a ação. Era necessário que eles observassem com essa atenção quase contemplativa de si mesmos ou de outro fazendo a ação e, ao repeti-la no exercício, também observar a resposta do corpo na presença e na ausência do objeto.

Identifico essa atitude na noção de *mimismo* de Lecoq (Ibid.). O mestre emprega esse termo, cunhado pelo antropólogo Marcel Jousse, para salientar que o ato de mimar estaria para além da simples reprodução da forma, seria uma busca da dinâmica interna do sentido do que se está representando. Na sua escola, o *mimismo* era trabalhado a partir da repetição fiel das características das pessoas, das ações e das coisas para fixar ponto de referência do jogo na realidade cotidiana. À medida que o ator alcançasse o domínio das coordenadas da dimensão teatral e sua relação com aquilo que é real, poderia ousar em transposições ou efeitos.

“Mimar es “formar un cuerpo con”²⁴ y entonces comprender mejor” (Ibid., p.35). Pelo *mimismo*, o ator encontra e captura com seu corpo as qualidades intrínsecas da ação ou do objeto, incorporando-o para encarná-lo, tal como a criança que descobre o mundo através da imitação.

Havia um jogo bastante exemplar que repetíamos com frequência durante o ano e com diversas turmas. Um a um, sem apoio de nenhum objeto que não imaginário, os alunos deveriam olhar por uma janela. Ao entrar em cena, antes de olhar pela janela, era preciso que cada um contextualizasse a situação, compondo o ambiente cênico no máximo de nuances que fosse possível incorporar. Até o momento em que algo o dirigisse à janela. Então, o aluno olhava alguma coisa ou algo que estava acontecendo através da janela, o impacto no corpo do aluno revelava o que ele estava olhando. Dessa forma, o jogo que até então compreendia um espaço fechado, daquele que estava dentro de algum lugar, se abria para a exterioridade do mundo. Nas primeiras improvisações o aluno realizava tudo muito rápido, muito esquemático. Era comum aparecer uma pessoa que está em casa lendo e vê um casal fazendo sexo no apartamento em frente. Desafiávamo-lo a ater-se aos detalhes, preenchendo com a imaginação a ação: primeiro preparar o ambiente interno – que janela era aquela, em que lugar estava, em que época, a que horas do dia, em que estação do ano, o que estava fazendo, que idade tinha. Depois, apresentar o que se passava ante seus olhos: em que momento a sua atenção era apreendida, qual o ritmo, os movimentos, os pequenos gestos que traduziam a resposta do corpo ao que estava vendo, quais gradações de tempo e tensão percorriam o corpo.

²⁴ Grifo do autor.

O objetivo era tão-somente perceber a que o movimento ou a ação impelia. Este é o princípio das *ações físicas*, elaborado por Stanislavski²⁵ (2001). A atenção na execução de um mero ato físico é capaz de desencadear uma série de processos interiores no ator. “El mundo interior se revela por reacción a las provocaciones del mundo exterior”, diz Lecoq (Ibid., p.44).

De um lado, deixar-se levar por uma ação que partisse das sensações, quase não volitivo, sem buscar uma lógica interpretativa ou representativa. De outro, permitir que a dinâmica da ação teatral surgisse da permeabilidade entre a interioridade e os pertencimentos externos do ator, do encontro do sensível com a materialidade do mundo. “O ponto principal das ações físicas não está nelas mesmas, e sim no que elas evocam: condições, circunstâncias, propostas, sentimentos.” (STANISLAVSKI, 2001, p. 3)

c. Oposições e Micromovimentos

No Fazendo Gênero foram empregadas várias práticas corporais, com o viés do treinamento de ator ou não – Laban, Eutonia, Feldenkrais, Yoga, Acrobacia, Mímica, Contato Improvisação, Pré-expressividade, só para citar as mais recorrentes. Observando atentamente o uso dessas práticas é possível reconhecer dois elementos comuns – as oposições e os micromovimentos – no que se refere à seleção do que seria utilizado de cada uma dessas práticas no processo de criação.

Considero como **oposições** os movimentos que atuam em direções contrárias a partir de um determinado ponto fixo. Por exemplo, podíamos

²⁵ Ver também: BONFITTO, 2002; ASLAN, 1994; ROUBINE, 1985.

trabalhar com expansão-contração, pequeno e grande, céu e terra, interno e externo etc. A oposição pode encontrar-se na relação entre as extremidades, as laterais ou entre duas partes do corpo, ou seja, é possível estabelecermos uma oposição entre os ombros, entre o olhar e o restante do corpo etc. Contudo, é preciso observar que sempre se opõe algo em relação a um ponto fixo. O ponto fixo é um ponto de referência, real ou imaginário, dentro ou fora do corpo, e pode mudar sua localização durante um mesmo exercício. Assim, contrai-se e se expande o corpo a partir de um ponto localizado abaixo do umbigo. Com esse mesmo sentido podemos operar a relação interior e exterior, a qual pode se dar a partir de si mesmo ou a partir de um ponto do foco de olhar situado em alguma parte no corpo ou fora dele.

A oposição pode se dar também na direção do impulso do movimento, ou seja, para se mover em dada direção, inicia-se o movimento pelo lado oposto. Assim, à ação de puxar, corresponde a de empurrar; quando se deseja ir para a direita, toma-se impulso à esquerda. Barba (1995, p.184) denomina esse princípio de *dança das oposições* e afirma que é uma dinâmica entre movimento e repouso e equilíbrio e assimetria. Considera-o base da expressividade teatral, capaz de atribuir uma condição de dramaticidade ao corpo do ator.

O ator desenvolve resistência criando oposições: essa resistência aumenta a densidade de cada movimento, dá ao movimento uma maior intensidade energética e tônus muscular.

Empregávamos muito esse princípio na ação de andar pela sala, quando pedíamos aos alunos que caminhassem percebendo uma força que impedia o passo à frente, como se estivessem empurrando o ar com o corpo. Desse jeito, era possível perceber que a dinâmica da ação era acentuada, resultando em uma ampliação do seu corpo no espaço. Havia também um

exercício, que aplicávamos ao abordar o Melodrama, que consistia em procurar andar sempre em linhas oblíquas, movendo-se de forma a impedir a frontalidade e assumindo o viés como sentido prioritário para os movimentos.

Por meio das oposições pretendíamos que os alunos desenvolvessem uma maior densidade e tônus muscular, conquistando uma maior projeção da sua figura corporal em cena.

Os **micromovimentos** referem-se, como o próprio nome sugere, às sensações, percepções, movimentos e ações quase imperceptíveis e invisíveis, que podem estar presentes como potencialidades. São capazes de provocar um estado de tensão e atenção adequadas ao espaço cênico. Estimulávamos os alunos a perceberem as modificações sensíveis que a movimentação e percepção dos micromovimentos acarretam no corpo e intentarem transpô-las para a situação cênica, empregando-as no contexto das ações físicas.

Um modo corriqueiro de iniciar a aula era solicitar que os alunos deitassem, flexionassem os joelhos e percebessem a báscula da bacia ao pressionar os pés contra o chão. Este é um movimento muito pequeno que na maior da parte do dia passa despercebido para nós. Estabelecia-se um jogo com a anatomia e a ação dos ossos ilíacos, cóccix e toda musculatura pélvica: o mínimo era o máximo, o que era microscópico tornava-se macro, o que era praticamente invisível ganhava visibilidade. Eu observava que havia algo de mirabolante, espantoso e surpreendente em se deixar absorver por essa atenção a um movimento quase imperceptível.

Outro exemplo: em determinada aula propus um exercício em duplas, no qual um se mantinha de olhos fechados enquanto o outro o tocava apenas com a ponta de um dos dedos de cada vez, procurando o toque mais sutil

possível. O Foco era comprometer-se com as modificações sensíveis que o toque provocava em si mesmos.

Impressionei-me com o grau de absorção estabelecido, visto que o exercício exigia algumas atitudes complexas para um jovem de 15 anos, envolvendo a percepção da sua pele e a do companheiro, a administração dos afetos que essa interação gera, a permanência de uma quietude de movimentos e a fala, entre outras. Eram doze alunos e instaurou-se um silêncio profundo. Na avaliação, disseram que sentiram o corpo mais atento, pulsante, ampliado, que escutaram os sons diferentes da escola, uma menina disse que em determinado momento os dedos da colega pareciam seu próprio corpo.

Embora tenha usado como exemplo apenas exercícios físicos, a percepção das oposições e dos micromovimentos também estavam presentes nas improvisações teatrais e na improvisação com movimentos, assim podíamos solicitar aos alunos que se ocupassem em:

- observar onde se encontrava o ponto fixo da cena, mantendo uma tensão espacial entre os jogadores ,
- dar relevo às nuances da ação e do gesto,
- estabelecer um foco de olhar em um ponto fixo,
- movimentar-se apenas com pequenas partes do corpo,
- graduar do mínimo até o macro movimento ou percepção ,
- permitir outras possibilidades de uso e combinação desses dois elementos.

Ambos os elementos, oposições e micromovimentos, foram incluídos no escopo do processo de criação com o fim de que o adolescente experimentasse e pesquisasse em seu corpo a dinâmica dramática. Pois o trabalho corporal direcionado para a criação teatral demanda abarcar uma

vivência sobre si mesmo a serviço da ação em cena. Em outras palavras, requer uma prática que tenha como fim o exercício de expressão poética, tendo em vista a escuta dos processos internos e a mobilização dos códigos internalizados.

d. Criar para alguém

Nosso objetivo era que o adolescente percebesse as alterações sutis do seu corpo em cena. Partíamos de dinâmicas simples, tais como andar pela sala e, ao sinal, suspender a caminhada e olhar a platéia. Isso podia ser feito em grupos pequenos, todos juntos ou individualmente. São duas as atenções principais desse jogo: *a suspensão do movimento e o olhar para a platéia*.

Suspender, segundo o dicionário Aurélio, pode também significar interromper, pendurar, adiar, arrebatado. A ação de suspender o movimento de andar solicitava a combinação dessas quatro acepções simultaneamente: ao se interromper a caminhada, era preciso atenção para não se paralisar em uma pose, tal qual uma estátua. O corpo havia de estar como que pendurado no espaço e no tempo, pronto a continuar o movimento novamente. O propósito era de se adiar ao máximo o próximo passo, produzindo um dilatamento dessa fração de movimento que foi suspensa e um descompasso na seqüência das ações corporais que compõe o ato de andar. Essa fração do passo era como que arrebatada, desprendida e impelida em outra direção.

Essa direção capaz de arrebatado o caminhar do ator era o espectador. O olhar não devia ser dirigido a um horizonte difuso ou a um lugar genérico, meio sem forma, ao qual se atribuía o nome de platéia. Quem estava em cena devia mirar alguém, caso houvesse assistência, ou para um ponto preciso no espaço, se todo o grupo estivesse participando do jogo.

Tal mirada devia desejar capturar o olhar daquele *ponto* ou daquele alguém. A idéia era experimentar o corpo ser capturado e capturar pelo olhar, evitando atribuir uma razão emocional ou psicológica ao movimento. Assim, ia se estabelecendo uma intensidade no corpo do ator, transportando-o para um estado de *in-tensão* e lançando-o em direção ao outro.

No princípio, era comum os alunos procurarem apoiar-se na criação de uma narrativa, nomeando os estados afetivos, emocionais ou sensíveis, e atribuindo-lhes a condição de palavra. Por exemplo, andavam como se fossem para algum lugar, olhavam a platéia como se procurassem alguém ou como se sentissem fome ou raiva ou qualquer outro sentimento. Íamos procurando subtrair essas “historinhas”. O mote era deixar-se levar pelas sensações, pelo que elas provocavam e sugeriam, sem buscar uma coesão ou uma ligação com algo que não a própria sensação.

À medida que repetíamos esse exercício, associávamos alguns estímulos: mudar a intensidade da caminhada, contrair levemente a musculatura abdominal, manter uma direção, seguir um foco, atribuir diferentes intensidades ao parar o movimento e ao olhar a platéia, sustentar o olhar em diferentes tempos etc. Dessa forma, o modo de caminhar de cada um ia se modificando, o olhar tornava-se mais vivo, os passos mais precisos, criava-se uma tensão entre os atores.

Era importante esse exercício porque marcava para o aluno a presença de alguém para qual sua criação seria dirigida e compartilhada. Peter Brook (1970, p.50) afirma que o ator estabelece uma relação paradoxal com sua platéia, quando ele cria, embora esteja atendendo a uma necessidade muito íntima e profunda, não cria para si, mas para outra pessoa. Nas suas palavras:

O trabalho do ator nunca é para uma platéia e, no entanto, é sempre para ela. O espectador é um parceiro que precisa ser esquecido e também constantemente levado em conta: um gesto é uma afirmação, uma expressão, uma comunicação e uma manifestação privada de solidão (...) implica numa comunhão de experiência.

Na mesma direção, ao falar de sua pedagogia, Lecoq (2001) conta que, em suas aulas, observava se o ator era capaz de instituir um espaço no qual os espectadores estivessem presentes. Para o mestre francês, atuar é uma relação entre o mundo externo e mundo interno, contudo o diálogo do ator deve ser mais intenso com a exterioridade, pois somente através dos objetos, linhas, pesos e cores que pode revelar o que passa dentro de si.

Afirma que crer e identificar-se nada têm a ver com atuar. Não lhe interessava o material psicológico ou o *eu* do ator, pois necessariamente isso não se traduzia em ato criador, muitas vezes até prejudicava, dificultando que ele oferecesse sua obra ao público.

O fato de voltar seu olhar para o espectador, representado por um colega ou por um ponto no espaço, produzia uma irregularidade, um desdobramento naquele simples caminhar, lançando o adolescente no ambiente cênico, fazendo surgir uma forma de estar no mundo sutilmente diferente daquela da vida diária.

Evidenciando a presença da platéia, intentávamos que nos exercícios permanecesse manifesto o mundo exterior. Nossa intenção era evitar que o

aluno expressasse a si mesmo ou para si mesmo, deixando-se atravessar e desdobrar em outras possibilidades de vida, seres e coisas.

O princípio desse exercício era base para praticamente todos os outros. Havia uma preocupação em incluir a mirada do público, mesmo nas atividades físicas individuais. Era uma estratégia para fazer com que o ato de criação se voltasse para fora do aluno e se irradiasse para o outro.

e. Silêncio

Não é fácil para o aluno manter o silêncio em seu exercício. Observo que muitas vezes o adolescente relaciona o silêncio com disciplina, vinculando-o à submissão de determinadas regras ou normas escolares. Esse silêncio, que tem a mais a ver com a sujeição e a docilidade, remete aos versos do Rappa²⁶:

*Paz sem voz, paz sem voz
Não é paz, é medo!*

Basta trocarmos a palavra *paz* por *silêncio*, que o sentido se torna evidente.

Era preciso então re-significar o silêncio. Silêncio a que desejávamos nos exercícios não era o mesmo daquele que era o resultado da interdição da palavra, amordaçamento da voz e impedimento da manifestação de quem quer que seja. Esse tipo de silêncio tem outra natureza, que sem dúvida alguma não interessa à criação nem à educação como eu penso ambas.

Reportava os alunos a dois tipos de silêncio: um, fora da palavra, pois existe um lugar entre as pessoas, coisas, seres, eventos, movimentos e

²⁶ Referência à música: Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero), cuja composição é de Marcelo Yuka, do grupo O Rappa.

pensamentos – onde ela não só não é necessária, como ainda não surgiu. Há zonas silenciosas na forma em que o homem e as coisas se fazem existir no mundo – o movimento das vísceras, um gato que espreita um inseto, um bebê que dorme, uma flor se abrindo. Silenciosos também são alguns momentos entre as relações humanas –creio que todos nós temos alguma recordação de um instante em que não há palavras: um olhar que encontra o outro, um cheiro que remete a alguma impressão vívida, o êxtase ao ouvir uma música, a presença de alguém que não precisa nos dizer nada para estar presente e tantas outras.

A outra forma de silenciar compreende o escutar. Se aquietarmos a voz, a palavra, possibilitamos que sejam ouvidos aqueles sons que quase nunca prestamos atenção, os quase inaudíveis, os que sequer sabíamos que existiam.

Eram esses dois sentidos – de calar e de escutar – que atribuíamos ao silêncio e que requeríamos no processo de criação dos alunos. O silêncio não é mudo, tampouco vazio. Faz surgir aquilo que não dizem as palavras. As palavras carregam tal força de comunicar que, muitas vezes, obstruem nossa percepção para outras tessituras de dizer. Ao calar, o aluno se abre para escutar outros sons quase inaudíveis, muitas vezes inauditos, ocultos sob o véu daquilo que já é conhecido de si, do corpo e do outro.

De certa maneira, retornando aos versos da canção, o silêncio tem muito a ver com a paz. Estabelecer o jogo sem a palavra e estar atento para auscultar as coisas no seu aspecto quase não audível provoca no corpo do ator um estado de receptividade e não-ansiedade. Tanto Ariane Mnouchkine (2007) quanto Lecoq (2001) ressaltam essa condição como fundamental no jogo do ator. A diretora francesa afirma que o ator deve aprender a entrar em um estado de não querer “decir todo todo el tiempo” (MNOUCHKINE, 2007, p.61), empenhando-se a escutar e a calar-se para que o espectador possa compartilhar a criação teatral – “¿Si no qué tiempo le dejamos al

espectador para reconhecer, para reconhecerse?”. Para Lecoq (op. Cit., p.50) o silêncio é o princípio do que chamou de *Neutralidade*, que vem a ser o estado corporal que sustenta a dinâmica teatral, um estado de equilíbrio, anterior à ação. É por meio do jogo em silêncio que o ator pode adquirir esse estado de total disponibilidade corporal e “receptividade de lo que nos rodea.”

Nos exercícios físicos e nas improvisações com movimento, orientava os adolescentes para procurarem ouvir o som das articulações, da respiração e do batimento cardíaco, observando a pulsação e o ritmo do próprio corpo. Quando usava música ou outro estímulo sonoro, procurava intercalar momentos com e sem música, e pedia aos alunos para explorar os movimentos e ações do corpo, combinando de vários modos com aquilo que a música sugeria (quanto a ritmo, pulsação, atmosfera, intensidade etc.). Ou seja, podiam, dança e música, ora se contrapor, ora se harmonizar, ora seguir em acordo, ora em paralelo.

Nas improvisações teatrais, na grande maioria das vezes, promovia situações em que: ou a palavra não deveria ser usada ou poderia ser dispensada ou ainda deveria ser usada só no caso da ação não ser suficiente para fazer evoluir o jogo. Sobretudo, observava que não se tratava de substituir a fala pela ação ou gesto, tal qual no cinema mudo e sim de procurar aquelas ações que prescindiam da palavra. Normalmente, a ausência da fala evitava um jogo cuja ação era explicada e sublinhada pelo discurso. Essa limitação levava os alunos a uma busca de outras maneiras de se expressar e representar além do recurso do verbo, provocando o uso mais destacado do corpo, revelando uma dimensão teatral apoiada nas ações físicas.

O processo de aprender a jogar em silêncio é um caminho árduo para a maioria dos alunos. No princípio apresentam embaraço, desconforto e ansiedade, mas aos poucos vão encontrando outros recursos expressivos,

principalmente os do seu corpo, e adquirindo mobilidade no jogo sem a palavra. Creio que percorrem um trajeto que vai de um estar em cena emudecido até a ação em silêncio.

Uma aluna do Fazendo Gênero, em uma oficina com ex-integrantes, já adultos, assim descreveu seu processo:

Porque a palavra quer sair. Ela existe. Tenta evidenciar uma idéia, que na verdade não se sustenta sem o gesto, sem o corpo. A recíproca não é verdadeira. E essa é a dificuldade. Tento fazer com que a facilidade com as palavras, principalmente se escritas, não se torne dificuldade com o próprio corpo, mesmo quando ele não é mais meu.

Nesse depoimento, aparece um processo de descoberta da palavra, do reconhecimento do seu peso, do seu sentido, do seu valor e, sobretudo da conexão com o corpo.

f. Cumplicidade

Viola Spolin (2007) ensina que o processo de jogar um com o outro faz surgir a ação de cena, muitas vezes até prescindindo do conflito. Isso acontece quando o jogador se conecta na dinâmica das relações e tenta provocar ações envolvidas com o Foco.

De fato, nas improvisações, observava que os alunos tendiam a inserir muito rapidamente o conflito. Então introduzi a expressão *jogar em cumplicidade*. Empregava a imagem dos filmes de *suspense*, destacando que quanto mais o diretor consegue adiar o momento do encontro face a face do protagonista com o *agente do mal*, mantendo as ações de perseguição e fuga, mais ele tem história para contar. Lembrava *Os Pássaros*, de Hitchcock, em que uma série de fatos que culminam em uma atmosfera de tensão impressionante, ocorre subjacente a uma trama quase banal, típica

de uma comédia romântica. No filme, não há um assassino perseguidor implacável de alguém e sim uma série de acontecimentos sugerindo o extraordinário que está na iminência de acontecer – um pássaro ataca a protagonista, bandos de aves que migram, galinhas que não querem comer a ração, um ataque ao posto de gasolina, outro mais violento a um colégio. Até que os pássaros, animais aparentemente inofensivos, invadem a pacata cidade e tornam-se cada vez mais agressivos. Ao final, nada será resolvido, pois o filme termina com uma imagem ambígua da fuga dos protagonistas e ao fundo centenas de pássaros. O filme não tem trilha sonora, e pouquíssimos diálogos, principalmente nas cenas de ataques dos pássaros.

Reportava ao filme para ilustrar a maestria de Hitchcock ao construir um clima de crescente angústia e tensão sem apelar para o conflito evidente. Quanto mais o diretor adiava o enfrentamento entre homens e pássaros, mais aumentava a dramaticidade da situação.

Era isso que pretendíamos ao abordar o *jogo em cumplicidade*: que cada um ao estar em cena saboreasse a construção de cada aspecto da ação, jogando junto com o outro, adiando o conflito direto para que a tensão dramática fosse gerada da dinâmica das relações que surgissem em cena e não de uma história pré-planejada.

Uma improvisação muito proposta era estabelecer cenicamente um lugar a partir de uma ação. Os alunos entravam um a um e permaneciam em cena até a possibilidade de o grupo manter a comunicação em jogo. Eu suspendia o exercício quando, por alguma razão, se perdia o elo entre os atores ou o envolvimento com a ação. O lugar a ser *jogado* deveria dar possibilidades à representação de muitos tipos de pessoas em várias ações e durante certo tempo, poderia ser um bar, uma rodoviária, um aeroporto etc. Não havia fala e as relações entre as pessoas inseridas nesse lugar só

poderiam estabelecer-se a partir da necessidade da ação, tal como um garçom que precisa servir um café para alguém²⁷.

A cumplicidade também abarcava as improvisações com movimento. Nesse caso, implicava em aprender a permanecer explorando várias possibilidades de um movimento, de um gesto ou de uma ação, esmiuçando os elementos e as partículas de cada resposta corporal, evitando saltar superfluamente de um para outro, comprazendo-se com o detalhe e com a nuance. Se o exercício solicitava que se pesquisasse o movimento articular, ressaltávamos a importância de permanecer certo espaço de tempo em cada articulação para que fosse possível reconhecer como ela se movia, observando-a e escutando o que estava sugerindo e provocando ao longo do resto do corpo. Era o *jogo em cumplicidade* consigo mesmo.

E se o exercício evoluísse, requerendo a relação de outro para jogar, pedíamos que experimentassem estabelecer uma comunicação entre os movimentos dos corpos dos que estavam jogando, atentos ao que o movimento do outro insinuava, como afetava o seu e como se dava a correspondência entre eles. O objetivo era dialogar com os corpos, entre os corpos, sem a intervenção ou transposição da palavra.

Jogar com cumplicidade institui um estado de sinergia entre o grupo. Pode fazer surgir uma sintonia muito profunda, dentro e fora de cena. À medida que os alunos ampliavam esse estado de cumplicidade, era possível perceber que se instituía uma comunicação não verbal, sutil, apoiada nas percepções mais sensíveis, não se fazendo necessário o contato ou o olhar direto. Para além de estar em cena *junto de*, fundava o estar em cena *com*.

Assim, esses seis temas – do movimento à ação física, atenção comprometida, oposições e micropercepções, criar para alguém, silêncio e a

²⁷ É evidente aqui o exercício sem a presença da palavra, em silêncio, conforme examinei no tópico anterior.

cumplicidade – atravessaram a prática pedagógica e o exercício de criação teatral articulado pelo Fazendo Gênero. Não se referiam exatamente a conteúdos, nem a atitudes e tampouco a objetivos do programa pedagógico, entretanto, dependendo do contexto em que eram aplicados, podiam ocupar ou combinar qualquer dessas funções. Eram modos transversais de abordar o processo de criação teatral.

No início do ano a maioria da turma apresentava elementos expressivos muito colados ao seu circuito de relações e valores corriqueiros. Era comum aparecer situações com predomínio da fala em detrimento da ação, os gestuais e bordões de personagens de programas de TV, histórias sobre algo acontecido entre o grupo de amigos, pilhérias de figuras da comunidade do Colégio, e ainda gracejos e trejeitos tolos com vistas mais a agradar e provocar o riso fácil nos colegas.

À proporção que o ano letivo avançava, iam ampliando esse universo de respostas. Não raro eu me surpreendia com a perspicácia e vivacidade de um gesto ou movimento durante algum exercício de um adolescente, que me parecia acessar esferas de outra natureza que não a do cotidiano. Refiro-me a eventos muito sutis, quase impalpáveis, por exemplo, em um jogo de *mimar* uma ação, como costurar, às vezes havia um olhar, ou a forma de passar a mão nos cabelos, um ligeiro desvio na coluna que modificava toda uma forma já conhecida do arranjo corporal do adolescente.

Por exemplo: ao trabalhar a tragédia, abordávamos uma composição corporal fundada na economia dos gestos e na tensão entre baixo e cima, superior e inferior, céu e terra. Pedíamos que os estudantes investigassem os movimentos nestas direções, explorando a sensação de verticalidade. Logo entregávamos a eles pequenos trechos de falas de heróis gregos para que incorporassem à sua movimentação, deixando manifestar na voz o ritmo e a pulsação advindos do movimento, sem preocupar-se em buscar coerência ao sentido do texto. Em determinados momentos, algum dos

adolescentes conectava certa vibração no seu corpo e voz que parecia haver tocado em seu corpo algo da fúria trágica, pois nesse instante capturava o olhar de quem o assistia, afigurava-se em outra intensidade, de uma forma diferente da que o víamos fazer no pátio do Colégio, até o ambiente da sala de aula mudava.

Considero que o exercício de criação teatral possibilitava a vivência de várias maneiras de sentir, andar, falar, agir e estar no mundo. Permitiu que experimentassem fluxos de emoções, sensações, pensamentos e vibrações. Aquilo que o corpo do aluno ia inventando e maquinando ecoava no interior do que o próprio corpo carregava das várias representações de si mesmo, como se fossem atravessando camadas.

A prática corporal do Fazendo Gênero enfatizava a busca do corpo em jogo com a convicção de que assim o aluno seria capaz de suportar e deixar transitar a alteridade da máscara. Avistar a modificação sutil do corpo em cena permitia ao aluno experimentar essa diferença e potencializá-la. Era nosso *coelho de Alice*: nossos alunos precisavam estar abertos para ver o coelho e então correr atrás dele, tentando entrar no País das Maravilhas.

CAPÍTULO IV

IDENTIDADE EXPRESSIVA

Em cena, o ator desdobra sua forma de estar no mundo e faz surgir possibilidades de existências. Faz surgir a máscara – ente poético que instaura o universo cênico.

Esse sentido de máscara está muito próximo do que Ferracini (2006, p.1) conceitua como Estado Cênico – “o momento específico em que o ator se encontra na ação de atuação juntamente com o público e com todos os elementos que compõe a cena” - é aquilo que emerge do corpo do ator e se coloca, suscitando a ação cênica. Também Peter Brook (1970, p.1) escreveu no primeiro parágrafo de seu livro “O Teatro e seu Espaço”:

Posso escolher qualquer espaço vazio e considerá-lo um palco nu. Um homem atravessa este espaço enquanto outro o observa. Isto é suficiente para criar uma ação cênica.

No momento que alguém entra em cena a máscara se faz existir. Assim que alguém entra em cena a máscara se projeta. Isso vale mesmo para o mais iniciante aprendiz da linguagem teatral no exercício mais banal, independente da qualidade artística de quem cria.

O ator joga com aspectos do seu *eu*, sobrepondo várias camadas de signos simultâneas e entrelaçadas. Torna-se uma representação que sustenta

outras representações, capaz de fazer surgir um estado de identidade móvel. A máscara, como ente poético que é, estaria mais para estado de possibilidades, de força poética, de intensidade que coloca em aberto a própria existência do ator.

Daí surge um dizer de si que se encontra imbricado ao ato de encarnar a máscara, em cena. Isto equivale a dizer que subjacente ao conteúdo propriamente dito do que esteja sendo representado pelo ator, evidente na personagem, por exemplo, habita uma experiência de si constituída no interior da dinâmica cênica, o qual põe em jogo os registros de si mesmo.

O Mesmo e o Outro

A idéia de Identidade Expressiva comporta os dois eixos de significações que o termo identidade coloca em relação: de um lado o sentido de perfeitamente igual e, de outro, o sentido de diverso de si.

Para Lévinas (1980), o *eu* oscilaria entre a ordem totalizante do Mesmo e a ordem enigmática do Outro, sem jamais reuni-los, encadeá-los ou refleti-los em uma unidade, isto quer dizer que não é possível o Mesmo comungar com o Outro em torno de um terceiro, compreender o Outro ou ligá-lo a um outro mesmo.

O significado de Mesmo abarca os sentidos de identidade absoluta, simultaneidade, similitude e igualdade. Ricouer (1991) nos suas reflexões hermenêuticas sobre o *si mesmo* faz uma interessante análise conceitual da identidade compreendida no seu radical latino *idem*. Embora a Identidade Expressiva não caminhe com as mesmas intenções filosóficas de identidade

narrativa de Ricoeur, suas observações podem deixar mais claro o uso do termo de mesmidade correlato à identidade.

Este filósofo ensina que a significação de identidade como mesmidade encontra-se empregada no quadro de uma relação. Quando dizemos que uma coisa é a mesma, estamos, basicamente, fazendo quatro operações:

- recorrência e unicidade – a mesma coisa se reconhece n vezes;
- similitude – $x=y$, de tal forma que podemos fazer qualquer substituição sem perda semântica;
- permanência – traços distintivos que permitem reidentificar a coisa mesma permanecem no tempo;
- continuidade ininterrupta – a série ordenada de mudanças que ameaçam a similitude mas não a ponto de destruí-la, como no caso do envelhecimento da pessoa, da semente que se torna um planta etc.

Note-se que, nesta descrição, a identidade como mesmidade implicaria a determinação de um substrato não-mutável da personalidade, permanente no tempo, ainda que estivesse inscrito em um processo de constituição relacional.²⁸

Em seu artigo que trata sobre a desconstrução do sujeito, Doel (in: SILVA, 2001) explica que há uma economia alavancada pelo Mesmo. Nessa economia os eventos e ocorrências vão continuamente sendo capturados, sendo reconhecidos, codificados, sobrecodificados e integrados em uma ordem, um segmento ou um estrato. Na mesmidade nada está fora, tudo

²⁸ Ricoeur apresenta o conceito de identidade-idem em oposição dialética à identidade ipse. A identidade-ipse estaria relacionada ao si, ao princípio de individuação. Seria uma forma de permanência no tempo feita na alteridade, na contínua relação com o outro. A identidade-ipse seria o que faz de alguém único e diferente.

será explicado, digerido e neutralizado. É desse modo que produz e mantém sua compacidade, similitude e igualdade.

O que nos interessa apreender é que a identidade como *idem*, isto é, na acepção de idêntico, carrega o valor de Mesmo. O Mesmo pode ser descrito como algo que se mantém igual a ele no tempo. Está irremediavelmente preso ao retorno a si.

Porém, não podemos esquecer que a identidade depende e contém a alteridade, é marcada pelo que é diverso de si, pelo outro, pela diferença. O Outro, segundo Lévinas (1998 e 1980) é o total heterogêneo, o não-familiar, o impossível de ser alcançado, apreendido e dissolvido pelo Mesmo. O Outro escapa do controle e não se adere ao Mesmo. Alteridade absoluta, anterior e fora de qualquer contorno de mesmidade, do contrário não seria rigorosamente outro, estaria ocupando algum lugar dentro do sistema do mesmo. O estranho, o obscuro, o inexplicável e o imprevisível fazem parte da condição humana, apesar de todos os esforços do homem para decifrar e iluminar os aspectos que insistem em permanecer na sombra. Lévinas afirmava que a infinidade sempre resiste à totalidade.

Em contraste com a mesmidade, a alteridade sustenta um movimento em aberto ao infinito.

Assim, O Mesmo e o Outro são constitutivos do *eu* em uma relação face a face, assimétrica, não-mediada, sem possibilidade de intercâmbio e reciprocidade. “Ele é o que eu não sou: ele é o fraco enquanto eu sou o forte. (...) Ou então ele é o estrangeiro, o inimigo, o poderoso.” (LÉVINAS, 1998, p.113)

É nesse contexto relacional entre mesmidade e alteridade que a Identidade Expressiva se sustém. No constante deslizamento, impermanência e diferimento de si que compreende *o ser o que se é*.

Estar em cena compreende um estado de alteridade em que o Outro se atravessa e se sobrepõe ao Mesmo, sem mistura ou diluição. Não se trata de um empréstimo, de uma confusão ou de uma reflexão dos aspectos da personalidade do ator para a máscara, nem a relação inversa, da máscara para o ator. O que existe é uma tensão que não procede da oposição e sim da diferença de intensidade. Com esta tensão é que trabalha o ator.

O ator joga a máscara como algo que transita e atravessa a si mesmo, não destrói e tampouco se apodera daquilo que carrega o seu nome e sua história, pois a máscara não produz outro corpo. Ela o afirma como alterabilidade e iterabilidade, abrindo-o àquilo que é inteiramente outro. Possibilidade, desejo e experimentação.

Em outra abordagem, Deleuze (1988) pensa a relação do homem consigo a partir de quatro desdobramentos, aos quais chama de *quatro rios do inferno*, que partem da materialidade da qual somos feitos: nossos **registros históricos, sociais, culturais** e ainda os **procedimentos de individualização e modulação** que o poder instaura, passa pelas **relações de força e saber**, que são aquilo que nos afeta, nos faz inclinar e tomar como verdadeiro, até chegar à última instância, que seria *o lado de fora*, de puro devir e possibilidade. “O plano do Fora é composto pelo jogo ao acaso das forças como singularidades selvagens, indeterminadas, não ligadas.” (BRUNO, 2008, p.144)

Haveria então uma experiência do **Fora** (Id., 2008) para além da apreensão sensível ou inteligível do sujeito, sem essência, onde o domínio do *eu* e do *meu* – meu corpo, meu pensamento, minha fala, minha cultura etc. – estaria dissolvido. Nesse sentido, é possível pensar que a experiência do Fora tenha um equivalente com o lugar do radicalmente Outro.

Estar em cena pode instituir uma linha de fuga, um lugar de oscilação dos estratos do cotidiano. Sendo assim, podemos compreender que a criação teatral pressupõe uma relação com esta experiência de estranhamento e dispersão do *eu*, sugerindo um ensaio daquilo que Deleuze denomina de experiência do Fora, de um não-eu, de uma estranheza daqueles referenciais que parecem tão *nossos* desde sempre.

Não é uma dissolução da ordem do Mesmo, pois uma experiência desse caráter poderia provocar um desmoronamento calamitoso das estruturas do *eu*. Deleuze (1996) chama a atenção para o perigo que envolve a desestratificação total que pode levar a um desmantelamento vazio de si mesmo.

Também Derrida (apud SILVA, 2001) avalia que a desconstrução não equivale à dissolução destrutiva do sujeito. Para estes autores, o premente é afirmar a alteridade do Mesmo, convidando o sujeito para um lugar de abertura, de desestabilidade do construído, permanente e estabelecido. Pensar o sujeito como obra em andamento e em contínua variação.

Larrosa (2004a p.67) afirma que o caminho para se *chegar a ser o que se é* deveria se dar da mesma maneira que um artista cria sua obra, “como uma forma a compor”. No mesmo enalço, Identidade Expressiva pretende que o ator crie sua obra, no caminho para se chegar ao que se é.

A natureza de jogo contido na Identidade Expressiva é o que faz transbordar as possibilidades, instalando um plano de multiplicidades e ressonância. O jogo atribui ao ato a leveza do que não exige a posse do que faz existir – a máscara não se adere ao ator como um outro eu, causando uma fragmentação ou dissociação da personalidade. Instala um lugar de separação e diferimento do si mesmo – uma fronteira – possibilitando o trânsito e a experimentação de outros movimentos, outros corpos outras

formas de agir no interior da mesmidade. Além disso, institui-se a partir do desejo, pois pode ser suspenso a qualquer tempo.

Portanto, a Identidade Expressiva do ator não se refere a uma busca de si, submetida aos valores do mesmo e do idêntico, surgindo como reflexo de um substrato da personalidade ou da pessoa daquele que está em cena. Também não consiste em um combate ou um desmoronamento dos estratos do *eu*. Afirma, isso sim, um exercício de criação artística que encare o fazer poético implicado na ordem do Outro, construindo a máscara, aqui relacionada ao Outro, como flutuação do si mesmo.

Tornar-se imagem

Podemos compreender o *eu* como resultante do esforço de reunir os eventos fragmentários que vivemos em um único contexto. Nossa identidade tem a ver com um enredo que vamos produzindo ao longo da vida, é uma representação que nos estrutura e organiza para estar no mundo. Entrelaçada à alteridade, tece o que somos, o que estamos deixando de ser e o que viremos a ser. A nossa história nos representa no mundo, nosso nome representa essa história. Somos o que contamos de nós, mas, sobretudo o que está para além e escapa ao relato: o desconhecido, o insondável, a desordem e o inominável.

Contamos aquilo que fazemos, sentimos, experimentamos, pensamos, para os outros e para nós mesmos, e assim situamos, organizamos e damos sentido a quem somos e ao que vivemos. Não é difícil observar o quanto o processo identitário envolve as ações de descrever, prescrever e relatar. Porém há outros modos de atribuir significado ao que vivemos, e a experiência poética é um deles.

Como a experiência poética abarca a trajetória de *tornar-se o que se é?*

Para Deleuze (1992), a existência humana requer um esforço de enfrentar o caos – estado de infinito movimento e devir, onde nada se fixa e as relações se afiguram e se apagam sem cessar. O homem pensa tentando encarar o infinito, a velocidade e a desordem do caos. Traçando planos sobre o caos, constrói o mundo e se abriga nele como se fora um guarda-chuva na tempestade. A Arte seria uma forma de pensar o infinito constituído na sensação:

A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. (...) São sensações: perceptos e afectos, paisagens e rostos, visões e devires. (Id., p. 228-229)

A sensação, na filosofia deleuziana, é delineada como uma experiência sensível que coloca o homem em contato com a existência no caos, anterior a qualquer determinação ou classificação, dando-se num entrelaçamento do que sente e daquilo que é sentido. Na sensação, dissolverem-se as formas diferenciadas do que seja animal, homem e coisas e por isso produz um devir não humano no homem.

O artista seria, no seu modo de pensar, um criador de sensações. Sua ação seria a de criar seres de sensações se compõem sobre um plano. Engloba uma relação em via dupla: ao mesmo tempo em que o composto de sensações se realiza naquilo que é material e corporal – som, cor, movimento, palavra, forma ou qualquer que seja a matéria com que trabalha –, o material e o corporal entram na sensação composta, adquirindo diferentes qualidades e densidades.

É possível entrever nessa idéia de assimilação e transmutação da matéria como base da criação artística os princípios de experiência poética,

seguindo a trilha do pensamento de Octávio Paz. Em *O Arco e a Lira*, o escritor e ensaísta mexicano afirma que o artista ao criar converte a matéria em imagem: “designamos com a palavra imagem toda a forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que, unidas, compõe um poema” (PAZ, 1982, p. 119). A criação retira a matéria do seu caráter utilitário e funcional, para evocar sua existência no mundo - sensível e corporal - fazendo-a ressoar em estado poético. O composto de sensações não só se projeta na matéria, como a captura.

Segundo Paz (Ibid., p. 120 et seq.), o primeiro ato da operação poética se baseia no princípio da metáfora, figura de linguagem que relaciona dois termos sem necessariamente elo de ligação entre si: “toda imagem aproxima ou conjuga realidades opostas, indiferentes ou distanciadas entre si”²⁹. Desta maneira, faz surgir uma unidade feita da pluralidade de significados. Os elementos da imagem se afirmam e se negam simultaneamente, atuam em complementaridade, sem que ocorra a anulação nem a redução de nenhum deles. A relação não se faz na lógica dialética, mas instituindo uma *identidade dos contrários*. Ao invés do *ser ou não ser*, apresenta *o ser é não ser* como identidade final da imagem.

O que interessa na discussão que Paz promove é a reflexão sobre a natureza da relação entre os elementos da imagem poética, a qual faz surgir uma unidade feita da pluralidade de significados. No interior da imagem, os elementos se afirmam e se negam simultaneamente, atuam em complementaridade, sem que ocorra a anulação nem a redução de nenhum deles. Desta maneira, a relação não se faz na lógica dialética, mas instituindo uma *identidade dos contrários*. Ao invés do *ser ou não ser*, apresenta *o ser é não ser* como identidade final da imagem.

²⁹ Faz-se necessário ressaltar que imagem poética não se equivale à metáfora, talvez se possa dizer, mas nem sempre, que as imagens sejam feitas de metáforas.

Em contrapartida, Deleuze (1992) defende que as sensações compostas constelam o devir infindo das coisas num universo finito, encarnando, dando vida a um universo que ela construiu com seus próprios meios. Contudo, para ele, as sensações não se mantêm presas às obras que o artista cria, pois na obra de arte elas existem por si, na ausência do artista. As sensações se lançam na experiência poética e nos fazem transformar-nos com sua composição que evoca o infinito.

O que parece atravessar o pensamento de ambos – Paz e Deleuze – é a confiança em que a criação artística suscita uma abertura ao que é múltiplo e ilimitado da existência.

É com esse viés de pluralidade e imponderável que a imagem, enquanto ser de sensação, afirma a Identidade Expressiva na sua relação com a alteridade. Ressaltei que no processo identitário o *eu* é feito de Mesmo e Outro. Se por um lado a mesmidade remete e submete as experiências à ordem do *idem*. Por outro lado, só na alteridade, a partir da relação com o Outro, com aquilo que é diverso de si, produz-se a identidade. As forças do Mesmo e do Outro operam de forma simultânea, porém não simétrica.

A experiência poética, chama a atenção Paz (1982 , p. 318), remete ao que está para além de si na procura do outro que habita o si mesmo – “a poesia não diz: eu sou tu; diz: tu és meu”. É na tensão desse paradoxo – o Mesmo e o Outro – no corpo do ator em cena que podemos pensar a dinâmica ator e máscara. A Identidade Expressiva do ator surge no contexto da imagem como unidade do dizer poético.

O trabalho do ator é fundado na materialidade do seu corpo. Sua criação se dá no seu aparato físico e no movimento que o anima. Mas reduzir o corpo à estrutura física e movimento é simplificar em muito o que constitui um corpo. O corpo é um elemento complexo, feito, entre um vasto

número de elementos, de discursos, outros corpos, imaginações, extensões, percepções. Encontra-se ligado ao sentido de um *eu*, o que por si só já compreende uma pluralidade de significados. Não é um corpo que o artista teatral transmuta em imagem, mas o seu corpo. Ele encarna a imagem, incorporando-a, transformando-se na própria obra artística. Em cena, o ator torna-se imagem. Torna-se imagem, fazendo surgir a máscara, assim a imagem que o ator cria em cena surge dessa relação máscara-ator.

A máscara necessariamente existe no corpo do intérprete, implicado em um contexto psicológico, social e histórico, no entanto está para além dessa rede. Quando alguém entra em cena carrega o seu nome, sua história, sua rede social, mas o ator transcende os valores de si mesmo. Sua criação não pode ser reduzida à sua forma de estar no mundo, porém está irremediavelmente frente a frente com aquilo de si que seu corpo sustenta.

No exercício de criação, aquilo que se encontra estabelecido como *meu* corpo, e todos os valores aí compreendidos, coloca-se frente a frente a um mundo de existência poética, cuja gênese é a abertura àquilo que é “irreduzível, elusivo, indefinível, imprevisível e constantemente presente em nossas vidas” (Ibid., p. 325) – a outridade. Estar em cena é desdobrar o corpo nas possibilidades do devir.

O corpo que cria se faz outro, sem se perder de si mesmo. O adolescente, no Fazendo Gênero, criava ações físicas com micromovimentos de suas articulações e ao criar movimento com as articulações elas tornavam-se capazes de se emancipar da organização já codificada do corpo, parecendo estranhas ao organismo, com uma dinâmica particular. E, então, as sensações movidas pelas articulações poderiam dar margem a existências não determinadas quanto à gênero, reino e ordens – diferentes rotas musculares, novos ritmos, afecções, movimentos impensados. O corpo se transfigurava em outro, surgia a máscara, fazia-se imagem.

Uma outra maneira de ver esta condição de outridade em cena seria observar que a máscara não implica no desaparecimento daquilo que contém a idéia de *meu* do corpo do ator, pois a representação teatral está fadada ao desmoronamento caso o ator se transforme totalmente na sua criação. Assim, uma atriz, por mais perfeita que seja a sua interpretação, não se torna a Noiva de Lorca. O exercício de criação da atriz a traz tão próxima de si que ambas, personagem e intérprete, afirmam-se como unidade, sem, no entanto, se anularem, até o limite de mostrarem-se como uma e mesma coisa.

O ator, ao criar, dá corpo a um outro, ainda que esteja interpretando ele mesmo. Este outro que está sendo inventado tem um caráter próprio e concreto: tem uma maneira particular de existir, movimentar-se e carregar um universo sígnico. Contudo, quando o ator está em cena não perde a estrutura de si mesmo. Certamente assim que terminar a cena assumirá sua personalidade e sua forma de estar no mundo. O ator e sua obra são dois elementos distintos que em cena se justapõem, sem perderem a pluralidade dos significados dos quais são constituídos.

O ator ao fazer surgir a máscara, transfigura-se em imagem. É máscara e é também ele mesmo, instituindo uma forma una, que não constitui uma terceira figura. Máscara e ator não se deixam englobar, não se misturam e não perdem seu caráter.

Como imagem, o dizer poético do ator faz co-existir, em cena, o eu e o outro, e ainda o eu no outro. Exalta a pluralidade do *eu* e o desconhecido do *outro* ao mesmo tempo em que assevera a singularidade de cada qual.

Porém, o dizer poético não só anuncia a pluralidade e a ambigüidade do qual somos constituídos como atribui sentido a todo esse universo díspar de significados que é a nossa existência no mundo. Pois a criação poética é uma experiência que confere sentido ao mundo:

(...) no que há de mais amplamente poético nesta bela palavra da língua portuguesa. Sentido enquanto significado, sentido enquanto referente aos órgãos dos sentidos, sentido enquanto consciência (que é perdida quando se perde os sentidos), ou mesmo indicando uma direção, um rumo, para se chegar ainda àquilo tudo que é sentido pelo nosso corpo antes de o intelecto disso se ocupar.³⁰ (DUARTE JUNIOR, livro no prelo, p. 14)

Bosi (1977) analisa a natureza da imagem no jogo que estabelece entre aparecer e parecer – parecença e aparência. Considera que a imagem *parece* com aquilo que em algum momento *apareceu* no nosso campo de percepção. A imagem é sempre mediada pelo corpo de alguém que dá sentido ao universo de sensações, qualidades e significados que a experiência sensível provoca. Apreende o objeto não por uma imitação servil, mas por um intrincado processo de organização perceptiva que faz constelar o conjunto de propriedades do que se dá a perceber como equivalente ao percebido. Sendo assim a imagem tem o poder de construir uma consistência, mantendo-a viva e recorrente.

Como imagem as coisas e os eventos aparecem para nós em um ato súbito e instantâneo. A imagem ecoa dentro de nós a presença do objeto. Não pressupõe uma referência descritiva. Imagem é apresentação e evocação. As imagens que o artista cria fazem suscitar a intensidade dos eventos e das coisas. O ser de sensação que é a obra artística se distingue pela intenção de criar uma passagem infinita ao caos na finitude do universo que foi encarnado pela obra de arte. Assim é que a criação artística recria o mundo, apresentando-o na sua totalidade plural, imediata e sensível.

³⁰ Grifos do autor.

A obra de arte não celebra, não comemora, nem explica, ela se instala e torna-se algo – um corpo que remete ao movimento infinito no qual estamos imersos.

A Identidade Expressiva opera com esse caráter de constelação que a imagem sugere. Na criação, o artista tem a oportunidade de trazer à tona as conexões do seu percurso no mundo, revivendo-as e as fazendo ressurgir em um todo que integra o múltiplo, de um jeito que escapa à palavra. Nas palavras de Dufrenne (1969, p.119): “se o sentido é um mundo, o poeta é o correlato desse mundo, não mais aquele que o povoa, mas aquele que o vive e com o qual se harmoniza”.

Quando o ator está em cena, seu gesto, movimento e ação traduzem seu contorno físico, seu trajeto de vida pessoal e seu modo de pensar e viver. Cada corpo é marcado por características físicas, como altura, estrutura óssea, massa muscular, que produzem e reproduzem diferentes possibilidades de relações e representações do mundo. Uma pessoa alta e magra constrói formas e imagens diferentes com o seu corpo de uma outra mais baixa e gorda.

Também as vivências culturais, dadas pelo meio de inserção social e pelo acesso às diferentes formas de cultura influenciam nas condições da criação artística. Um adolescente que pratique capoeira possui uma qualidade expressiva diferente de outro que dance balé clássico ou que não tenha qualquer vivência em exercícios físicos. A mesma diferença ocorre entre alguém nascido no Nordeste do Brasil e outro, carioca, por exemplo.

Entretanto, o fazer poético compreende um dizer da identidade que ultrapassa o limite dessas estratificações e codificações. O que o artista diz do mundo tem a ver com as suas experiências e da sua maneira de ver o mundo que, por sua vez, são constituídas ao longo da vida. É do que viveu ou ouviu que o ator cria imagens cênicas, na amplitude, incerteza e mistério

pelos quais a vida se desdobra, exorbitando a forma acabada e processada que muitas vezes assume o testemunho que elaboramos do vivido.

O artista escreve o mundo com as tintas do seu próprio existir, aludindo a reminiscências que estão para além dos aspectos mais evidentes da vida diária.

Se a máscara é criação do ator em cena, é imagem e é ser de sensação. Tem a força de evocar a existência em puro movimento do ator. Ergue-se no corpo do ator, emaranhada nos aspectos materiais desse corpo – o que viu, sentiu, ouviu, cheirou, tocou, moveu, delirou, onde esteve e com quem esteve para traçar um caminho no vazio obscuro e ilimitado do caos. O corpo de quem cria, como material da criação teatral, penetra na experiência poética e simultaneamente a realiza.

O corpo em criação faz ressoar as muitas camadas do si mesmo. E ao escrever o mundo através da criação, tece um sentido para a própria existência.

(...) essas ressurreições não são apenas as de nossa experiência cotidiana, mas as de nossa vida mais obscura e remota. O poema nos faz recordar o que esquecemos: o que somos realmente. (PAZ, 1982, p.133)

O dizer poético de si que a Identidade Expressiva pressupõe se institui por meio do jogo como base do exercício teatral. Gestos, movimentos, ação física são a matéria do fazer artístico do ator. É com o seu corpo em jogo que o aluno cria imagens cênicas. É porque cria que pode se colocar em experimentação, ensaiando outros aspectos do viver: aqueles que habitam a parte desconhecida, inexplicável e permanentemente às escuras da existência.

Dar-se em criação

Larrosa (2004b, p. 22) ensina que “dar a ler é dar as palavras sem dar o mesmo tempo o que dizem as palavras”. Dar a ler é babelizar o dizer. Não é apropriar-se da palavra, aprisionando-a em um conjunto fechado de sentidos, mas sim a oferecendo na alteridade constitutiva, aberta ao múltiplo e ao indecifrável. Quem dá a ler intenta emancipar a palavra do sentido, desembaraçando-a do seu caráter funcional, que é unir o significante ao significado.

“O sentido não está nem antes nem depois do ato”, diz Derrida (2005, p.24). O sentido encontra-se no instante da escritura. É criado no sulco, marca, risco da palavra deixada em um pedaço de papel para um sem fim de possibilidades de ler.

Nesse ponto de vista, a imagem dá-se ao outro. Quem diz, diz a alguém. Em que pese que a experiência poética só alcance plenitude quando se apresenta para outro. Não que o artista crie tendo como finalidade imediata ser compreendido ou alcançar alguém ou um público. O outro não é fim, é parte constitutiva do fazer poético. A criação artística só se torna obra no momento da participação de alguém, não importando se o artista considerou essa participação quando estava criando.

O público acolhe, deixa-se afetar por aquilo que a imagem evoca e recria-a com os sentidos de sua própria existência. Esta condição de participação e comunhão é intrínseca ao fazer artístico. O artista compartilha sua criação com o público de um modo bastante particular.

A imagem não é um recurso, um expediente do qual o artista se vale para dizer isto ou aquilo. O que o artista quer dizer é a própria imagem, isto é radicalmente diferente de considerarmos que o sentido da criação surge por meio da imagem, ou que se sustenta, ou mesmo que é sustentada

na imagem. “O sentido do poema é o próprio poema”, insiste Paz (1982, p.134).

O artista ao compartilhar sua criação não requer a propriedade dos significados das imagens, não as usa como recurso ou meio para dizer a seu modo as suas idéias, pensamentos, sentimentos ou representações. Não exalta sua criação como obra definitiva, rematada e completa, a qual só encontra o outro para re-afirmar seus próprios valores. O sujeito que cria é um sujeito generoso e por isto se desapega do seu próprio *querer dizer* e entrega a sua criação ao deleite incontrolável do outro, lançando-se na imprevisibilidade e infinitude de sentidos do que é dito. O artista não quer dizer, diz.

O traço é lançado na superfície para disseminar-se ao infinito. Abre mão do controle do sentido da escritura poética. O que diz sua criação, ultrapassa em muito o que está expresso, modificando-se, ganhando novos significados e valores a cada contágio, ou seja a cada outro ler, ouvir ou olhar.

É com essa peculiaridade que o dizer poético de si no exercício criativo do ator se dá em cena. Por exemplo, em um exercício rotineiro no Fazendo Gênero, os alunos andavam pela sala e, ao sinal, paravam e olhavam a platéia, que poderia ser imaginária ou ser formada por outro grupo de alunos. Naquele momento, o aluno se colocava perante o espectador, como ente poético/imagem/máscara, sem nenhuma idéia prévia do que dizer ou expressar. O movimento do seu corpo riscava a cena, como o poeta inscreve a palavra no papel. Dava-se como imagem. E nesse movimento havia uma entrega radical de si, sustentando o corpo aberto ao

outro³¹. Não só aquele outro que surge em si a partir da relação com a máscara, mas também ao outro a quem se dá em cena.

Em meio à máscara, a maneira de estar no mundo do ator anuncia-se em imagem. Em cena, o ator se entrega à perspectiva do outro. Não como uma manobra auto-referente, que diz de si para si. Os traços do ator são aquilo que está inscrito na máscara e invoca a existência do ator, sem aprisionar o sentido do ato poético para si.

Na margem da experiência poética, o arrebatamento

Da mesma forma que anuncia um *dar a ler* arrojando-se ao incompreensível das palavras, Larrosa (2004b) proclama o ato de ler como um estranhamento do que elas querem dizer. Ler como traduzir, ler como se estivéssemos lendo em uma língua que não conhecemos, re-aprendendo os sentidos das palavras.

Na perspectiva de Larrosa habitamos Babel: o mundo é heterogêneo, mutável e múltiplo e assim também é a condição humana no mundo. Não há linguagem comum possível. Não há consenso nem existe ponte entre mim e você, entre o Mesmo e o Outro. A comunicação entre os homens passa pela confusão, disparidade, dispersão e incerteza. Parece que estamos sempre falando línguas diferentes embora usemos o mesmo idioma. Há sempre algo de ilegível no que o outro diz. Minhas palavras nunca alcançam aquilo que quero dizer para aquele que está ao meu lado.

³¹ Ainda que muitas vezes, como no caso desse jogo, o outro se instale como uma presença espectral e imaginária.

Na canção de John Lennon e Paul McCartney – *Hello, Goodbye* – Os Beatles cantam o entendimento impossível entre *eu* e *tu* e o assombro do *eu* frente e essa impossibilidade:

*You say Yes, I say No
You say Stop but I Say Go, Go, Go
Oh No
You Say Goodbye and I Say Hello
Hello, Hello
I Don't Know Why you Say Goodbye
I Say Hello, hello hello
I don't know why you say goodbye
I say hello*

Em Babel, estamos sempre traduzindo a nós, ao outro e ao mundo. No sentido mais radical de traduzir que é carregar, transferir, transladar (o sentido) de um lado a outro. Mas há uma distância intransponível entre o que é dito nas línguas e entre cada língua. Na tradução algo se desloca, sai de seu contexto e, ao mover-se, metamorfoseia-se. No trabalho de uma língua sobre a outra, aquilo que é dito corrompe-se, contamina-se, perde e ganha significados. A leitura seria recomposição e recriação.

Ler desta forma seria afirmar a impossibilidade de compreender, ou seja, alcançar, incorporar ou englobar o sentido total do texto pois compreender seria pretender unificar as línguas de Babel, trazer o Outro à ordem do Mesmo, do conhecido e do codificado. A essa forma de compreensão, Larrosa (2004b) chama de nostalgia ou pretensão do consenso. Aquele que compreende constrói uma estrada de mão única em direção a si e se apropria anulando a diferença do outro nos valores de si próprio.

É possível encontrar na imagem as “marcas babélicas da pluralidade, da contaminação, da instabilidade e da confusão” (LARROSA, 2004b, p.69) A imagem constitui-se na pluralidade do querer dizer, onde a matéria não é

submetida à ubiqüidade do significado, mas irrompe naquilo que é múltiplo, inominável, enigmático e inapropriável das palavras, corpos, sons, cores.

A imagem e os elementos da matéria não se correspondem necessariamente um a um. Ainda que seja possível uma só cor, forma, palavra etc. formar uma imagem, o que a constitui é relação entre aquilo da qual é composta. É na dinâmica dessa relação que se constrói o que a imagem poética quer dizer das coisas. Ou seja, o sentido da obra poética se diz por si, ao se constituir na disposição dos elementos da matéria no interior da imagem.

Billy Elliot, o personagem do filme homônimo, assim responde ao ser perguntado o que sente quando dança:

- Sinto que desapareço, me transformo em eletricidade.

É seu corpo que dança, mas o seu corpo dançado é outro. A experiência de dançar só pode ser traduzida com outra imagem – como metáfora. A imagem se traslada em outra imagem.

A pluralidade da qual é feita a imagem se dá na sua absoluta particularidade. O que diz a imagem só faz sentido na própria imagem, mas o próprio da imagem é o outro.

A condição da imagem é Babel – a imagem se alimenta da pluralidade do sentido das coisas, aproximando aquilo que é díspar, contraditório e paradoxal. Quedar-se diante dela e apreciá-la seria equivalente ao ato de ler como pensa Larrosa: compreendê-la na impossibilidade de assimilá-la ou decifrá-la. Isto é, como quem traduz ou recria.

Porém, a experiência poética é mais do que recriação, pois faz com que a realidade se apresente de modo inusitado, não esperado, sugerindo aspectos que nunca havíamos percebido antes. Ou então, revela algo que há

latente em nós. A imagem nos apanha no universo de sensações que compôs, ela se dá e nos impele a nos transformarmos com ela. A criação artística toma conta de nós e nos arrebatada. Isto é, torna-nos imagem.

Mais do que leitura e tradução, a experiência poética é arrebatamento. Aquele que a lê, assiste ou frui demasiado agarrado ao idêntico a si – seu modo de ver e estar no mundo – está fadado a resistir ao arrebatamento, recusando o sentido babélico da obra de arte e o reduzindo às lentes da sua própria realidade. A experiência poética requer que nos deixemos ser atingidos pelo que há de ilegível, infinito, indecifrável e misterioso de uma imagem.

Para Derrida (apud SANTIAGO, 1976), a escritura deixa uma margem na qual se inscreve a leitura. Uma zona limítrofe, onde joga a leitura do outro sobre o próprio do texto. Quem lê reconstrói o texto no interior do que está escrito, acrescentando e imprimindo sua própria marca. Na leitura, há uma perda e também um encontro.

A criação poética faz ressurgir a experiência do artista no contexto do outro. A existência do outro se inscreve na obra do artista. A criação se consuma no outro. Produz uma relação marginal, de encontro por reverberação e contágio. Aquilo que possa dizer o artista entra em contato e vibra no interior das experiências próprias do espectador. Que por sua vez reinventa o sentido da obra de criação, transmutando-a, contaminando-a, povoando-a com os valores de o seu existir. O que o artista cria está sempre à espera de fechamento, que se dá na relação com o outro. Aí surge o jogo babélico de tensão, reversibilidade, oscilação e abertura.

Há algo no interior do espectador que se encontra e irrompe na experiência poética. Fernando Pessoa, na nota preliminar do seu livro Mensagens, ensina que há a necessidade de um grau de receptividade – certa simpatia – que instale a relação do símbolo com quem o interpreta.

Para o poeta, simpatia seria a primeira condição para alguém entender um símbolo³². Na mesma direção, Paz afirma (1982, p. 29): “cada leitor procura algo no poema. E não é insólito que o encontre: já o trazia dentro de si”. Também Larrosa (2004b, p. 25), citando Lévinas, assinala que o que se transmite no texto já está esboçado na receptividade de quem lê, explodindo “em direção ao outro”. O que faz pensar que a criação poética tem sua plenitude no encontro, mas que esse encontro requer uma disponibilidade, uma hospitalidade para acolher a experiência que aí habita.

No fazer teatral a criação se dá na presença simultânea do ator e do espectador – as mãos sujas de sangue que Lady Macbeth obstinadamente esfrega depois de induzir e ajudar seu marido a matar o rei desdobram o sentido de poder, desejo, responsabilidade e culpa, contudo só ganham sentido no contexto particular no corpo de uma atriz que encarna a personagem em uma encenação de Shakespeare. Mais ainda, só têm sentido no ato da interpretação perante alguém – o espectador – que se inscreve e re-escreve esse sentido dentro de si.

Nesse contexto, há uma pista do modo de compreender o dizer poético de si que engendra a Identidade Expressiva do ator. Há uma escritura de si que se faz na criação artística. Não é um sentido oculto, a ser revelado, identificado e classificado. É um traço que surge no jogo de presença e ausência do ator em cena. Seu estatuto é o da imagem e só pode ser apreciado como imagem, naquilo que tem de babélico, ambíguo e plural.

Isto leva a considerar o trabalho daquele que se ocupa da condução do exercício de criação de alguém, ao qual chamaremos de professor, mas que bem poderia ser um diretor, um ensaiador ou uma pessoa destacada de

³² As demais seriam: intuição, inteligência, compreensão e, por último, o que ele chama de a condição menos definível que seria o toque da graça. Salienta-se que Fernando Pessoa define compreensão como a relação do símbolo com os outros símbolos vividos por aquele que interpreta. Pode-se perceber que Pessoa atribui um sentido babélico ao termo, distinto daquele de apreensão fechada apontado por Larrosa (2004b).

um grupo de teatro. O encontro entre alguém que se dá em criação – nesse caso, o ator como aluno – e outro que o recebe – o professor - faz surgir uma borda, uma margem, de comunhão não do que é comum, mas do que é diferença. Aquilo que o ator apresenta de si no exercício de criação carrega um sentido que não admite comentário, interpretação ou prescrição.

O aluno ao criar diz de si em imagem e só em imagem é possível acessar e dialogar com esse dizer poético. Qualquer parecer sobre a escritura de si subjacente ao fazer artístico só é possível sob o estatuto da tradução e da recriação. A imagem não pertence ao professor, nem sequer ao aluno, por que ao dar-se em criação poética e se fazer ser de sensação não é mais proprietário daquilo que diz.

Pensar a Identidade Expressiva do aluno em cena comporta reconhecer que o professor encontra-se na figura do outro, no espaço do outro, capaz de provocar uma transformação e uma re-significação, porém jamais se apoderando do sentido daquilo que o outro diz de si. Não se pode analisar a Identidade Expressiva de quem quer que seja, apropriando-se do sentido e do valor de suas experiências de vida, apenas deixar-se apanhar.

É imperioso deixar-se arrebatado. Não é a personalidade do aluno ou o seu fazer criativo que arrebatado, mas o plano de composição que ele traça de si, capturando sua existência no infinito. Por que ao fazer isso impele o próprio do professor às dimensões existenciais do caos. No arrebatamento da experiência poética inventam-se a si, professor e aluno. Considero que seja a esse ato que Larrosa (2004b) se refere ao assinalar que o professor *transmite, transformando-se*.

O esforço do professor seria aprender a habitar a margem, na plenitude do jogo. Zelar para que o jogo não seja mesquinho com o sentido, não manipule o compreendido e permaneça no Mesmo. Ocupar-se em abrir o jogo ao poético. Porque só no rigor do jogo é que se pode dar o dizer

poético de si. Dar-se no duplo sentido de suceder e entregar. O jogo faz surgir a existência poética do ator, porque provoca o aparecimento da máscara. E também constrói uma zona ou um plano possível de disseminar o traço poético que desenha o ator.

Daí que a Identidade Expressiva propõe um exercício criativo preocupado menos com o conteúdo da criação do aluno e mais com a operação poética que ele realiza. Os elementos e conceitos de práticas corporais e de linhas de treinamento de ator que foram incorporados ao Fazendo Gênero eram aplicados tendo em vista suscitar uma experiência poética com o corpo, no corpo e para o corpo do aluno. Com esse direcionamento, íamos ajustando e combinando partes de muitas técnicas, costurando aquilo que experimentávamos com e nos alunos em tessitura pedagógica.

Certa vez, em meio a um exercício de improvisação, no qual se tomava por base a imitação dos movimentos dos animais para construir o gestual de uma personagem, um aluno adolescente que mimava os movimentos de um macaco, de repente parou e exclamou: *eu acho que sou um macaco!* O exercício não solicitava a cada um que examinasse quais traços animais seus caminhar poderia sugerir, era tão só reproduzir as formas de andar, comer, relacionar-se, brincar e caçar de vários animais propostos. Acredito que o exercício suscitou algo de outra natureza no aluno, fazendo oscilar a sua forma de reconhecer a si mesmo, abrindo-o para outras possibilidades de sentido de si. Não parei o jogo para analisar a situação com o adolescente. Na ocasião deixei que falasse da sua vivência, conversamos sobre as possibilidades do corpo em assumir as formas mais inusitadas e convidei-o a retornar ao jogo e experimentar outras formas animais com um apelo humorado – quem sabe quantos bichos poderiam se descobrir em seu corpo?

A aventura e o desamparo da máscara

A Identidade Expressiva não pressupõe o exercício de criação como um ato sem tensão e sem conflito. A identidade dos contrários que a operação poética apresenta e proclama é sustentada por uma relação de forças dos sentidos da imagem. Os muitos sentidos interagem entre si em constante fluxo, sendo permanentemente reposicionados, recodificados, recompostos, negociados, transformados ou preservados no território da obra artística. Criar contém uma certa dose de violência, porque faz abrir o eu para o outro, para o que está fora, exigindo um desprendimento daquilo que está seguro, estabelecido e apropriado.

O trabalho do ator comporta esse movimento de estranhar e estranhar-se. Seu corpo em cena parece afirmar tal qual Rimbaud no célebre verso: *Je est un autre*. Quando alguém entra em cena carrega o seu nome, sua história e sua rede social, as quais estão atribuídas de determinado valor e poder no círculo de relacionamentos na economia simbólica da vida cotidiana (BOURDIEU, 2000). Ao jogar com a máscara, o ator rompe essa ordem, faz transbordar o próprio que detém certo controle sobre a sua identidade do cotidiano. Faz surgir um câmbio hierárquico: aquilo que se afirma e firma *o que se é* no mundo permuta de lugar e valor com o devir poético, aventurando-se na oscilação e na instabilidade. Então, no interior da máscara sucede uma dinâmica relacional e contextual dos traços do ator, que mobiliza continuamente um pleito e uma negociação por posição.

O jogo da máscara opera uma fronteira, uma zona intersticial. A máscara está dentro e ao mesmo tempo fora. A margem que o jogo poético da cena instala é uma zona de trânsito, rompimento, de rasgo e de abandono, problematizando a existência e fazendo oscilar o estratificado.

Bhabha (2007, p. 36) fala da dor iminente a quem habita o *entre lugar*, porque ocupa um território *no meio do caminho entre*: onde não é possível engajar-se a nada por completo, sendo atravessado constantemente pela estranheza, disjunção e ambivalência. O entre lugar joga “o estar fora de alguém que, na verdade, está dentro”. Estar em cena expõe a estrutura permanentemente em aberto e por se fazer do *eu* ao convertê-la em imagem – unidade poética constituída na alteridade, múltipla e ambivalente.

O poético abre para o múltiplo, gerando incerteza e insegurança, mas também permite o encontro com a criação de si, com a existência sem o confinamento do nome e da história. É preciso admitir a condição babélica e não negá-la. Negar Babel é negar o outro, anulando seus valores, reduzindo o seu sentido. O desafio babélico é mergulhar na pluralidade para buscar a comunicação possível. Larrosa (2004b, p. 83) convida a investir na “experiência babélica de Babel”, que não seria um conviver apesar da diferença, mas *responder e fazer-se* responsável pela diferença, afirmando a condição babélica da existência humana.

No jogo o aluno pode encontrar esse lugar de re-significação, pois ainda que o *próprio do cotidiano* tenha esse valor estruturante, de conteúdo e continente de nós mesmos, aquilo que assevera nem sempre é uma arquitetura aconchegante e acolhedora. Se existe na experiência lúdica o desconsolo e o desamparo do corpo em cena, há também a possibilidade do encontro na diferença sem a posse de uma hierarquia imposta ou suposta. O fazer artístico ao evocar a experiência de si em outro contexto talvez possa tornar-se uma oportunidade de recriá-la na consistência da imagem e no espaço poético.

A Identidade Expressiva é uma prática que convida o professor de teatro a habitar a condição ambivalente, instável e plural do jogo como experiência babélica e intersticial. Acreditava (e acredito) que através do corpo em jogo e no jogo, o processo de criação dos atores adolescentes do

Fazendo Gênero poderia ser uma experiência sobre si mesmo, tangenciando o que Deleuze requer do ato de criação: resistência àquilo que constantemente se dispõe a controlar, asseverar e conformar algo acerca do mundo ou de nós mesmos.

Identidade Expressiva: experimentação poética de si

A idéia de identidade repousa na pergunta *quem?* : quem fez tal ação? Quem sou *eu*? A identidade não é uma arquitetura sólida, estável amarrada e fechada em si. Os contornos do *eu* são fabricados no confronto daquilo que é e daquilo que não é. Pela demarcação de fronteira de quem e o que pertence e o que e o quem não pertence. Entre eu e o outro, nós e eles. *Eu sou esse e não sou aquele*. No interior do processo identitário operam de forma simultânea, porém não simétrica, as forças do Mesmo e do Outro. Ao mesmo tempo em que a identidade remete e submete as experiências aos enunciados da ordem da mesmidade, ela se produz a partir da relação com a alteridade, com aquilo que é diverso de si. Segundo Derrida (apud SILVA, 2000), a alteridade não é dicotomia, mas contingência. Como representação, depende da rede de signos em que está inscrita e se transfigura a cada novo contexto em que vai sendo inserida.

A identidade comporta um processo de significação de si no mundo. Os inúmeros estímulos e eventos que ocorrem ao redor e dentro do homem são percebidos a partir de relações, associações, composições, dando formas às suas experiências. Todavia essas formas já não são mais a experiência ou as coisas em si mesmas senão a evocação delas. O ser humano apreende a existência de si, do mundo e de si frente ao mundo através da representação. Ou seja, um conjunto de atos que fazem com que

a experiência humana de existir entre as coisas e eventos do mundo ganhe sentido – um querer dizer, uma direção, uma consciência e uma afecção.

Assim, aquilo que representamos de nós mesmos, tal qual a realidade do mundo, está irremediavelmente separado daquilo que nosso ser ou as coisas são, de tal maneira que se torna impossível aderir o ser e as coisas ao seu signo. O signo não conduz ao seu referente e sim a outro signo. À pergunta: *quem sou?* Respondemos com mais construções sígnicas de nome, gênero, raça, nacionalidade, classe social, profissão etc.

Aquilo que somos recusa-se a se posicionar em uma referência estável e central, como um assento anterior ou exterior ao advento dos sistemas de representação. Desliza e escapa de nós porque estamos continuamente nos tornando e refazendo as associações e formas que nos compõem. A marca da existência humana é o contínuo transformar-se, o incessante devir. No limite, existimos porque damos forma à nossa existência, inventando-a e forjando-a.

Muitos são os sistemas de representação dos quais o homem se vale para dar sentido ao seu existir, ao mundo e ao seu existir no mundo. A linguagem talvez seja o mais poderoso deles, através da palavra o homem diz: *eu sou*. Juntando nome às coisas, denota a si e aos eventos que vive, estabelecendo relações, ligando os fenômenos e afigurando o mundo. Entretanto há outros modos de representar: a Arte, a Ciência e a Religião, entre outras, também são formas de dar sentido.

É possível pensar que a experiência artística abranja um modo peculiar de apreender os eventos da existência e por meio da operação poética efetue um processo unificador que se constitui e institui a multiplicidade.

A obra de arte mais do que contemplar, descrever ou analisar as coisas, apresenta-as na sua condição material de pluralidade e indeterminação. Convertendo som, cor, movimento, palavra, entre outros materiais em imagem, a criação artística dá vida a um universo particular, que nos atinge capturando-nos para si e nos transmutando com a força expressiva de seus elementos. Frente a uma obra, somos cor, som, movimento, palavra.

O percurso de criação do ator requer um estado cênico de constante metamorfose. É no seu corpo que o ator negocia o seu fazer artístico, na busca de colocar um outro no lugar de si. Em cena faz surgir uma existência eminentemente poética, tecida na flutuabilidade da subjetividade do ator a qual chamei de máscara. Dessa forma, a máscara compreende o próprio existir poético, pois ela desencadeia o universo cênico.

A assunção da máscara só é possível no espaço cênico. Nesta zona de indeterminação e metáfora que pertence à experiência poética a máscara trama uma ligação peculiar com o artista. Ela habita o corpo do ator como contigüidade e coexistência. Há algo que passa de um ao outro, sem transformar-se nem fundir-se.

Há um sentido da máscara que existe por si, tal qual um ser de sensação, sem conexão com quem a criou. Não há dúvidas de que seja prescindível qualquer relação com a vida particular dos atores para que alguém assista a um espetáculo. Por outro lado, a máscara existe entranhada no corpo do ator. Desta forma, embora seja razoável pensar a criação do ator independente de si – e por isso é possível reportar o ator e a máscara como seres distintos – é improvável efetivamente apagar os traços de quem ele seja do seu objeto de criação.

É nessa relação entrecruzada com a máscara que o ator inventa-se em cena. Compõe imagens cênicas, manifestando-as em seu próprio corpo, em

ato, na representação teatral. O corpo de quem está em cena projeta-se na máscara, mas também é capturado por ela. A maneira de estar no mundo do ator – estrutura permanentemente em aberto e por se fazer, converte-se em composição poética – imagem e ser de sensação – desdobrando-se ao infinito em alteridade, pluralidade e mistério.

A imagem, tal qual ser de sensação, é a alteridade investida na máscara. Estar em cena requer um corpo em jogo que permita abrir o *eu* para o *outro*, para o que está fora. O corpo em jogo instala uma dinâmica entre o Mesmo e o Outro, entre o que eu sou e tudo aquilo que posso ser. E assim, enquanto a máscara se assevera em cena, o ator entrega sua própria existência à alteridade. Reitera-se na inexplicabilidade, na impermanência e na singularidade que comporta a criação artística.

Não se trata de pensar que haveria algo adormecido dentro de cada um a ser revelado ou resgatado em cena. Tampouco prescrever um processo de descoberta ou desvelamento. O dizer poético de si articulado pelo ator em criação não comporta a intervenção do ato explicativo.

Se considerarmos que ator compõe uma escritura de si constituída no interior da dinâmica cênica, admitimos que tal escritura só possa ser partilhada no estatuto da experiência poética, a qual se conclui na participação do espectador ao receber a imagem em si e a refazê-la, interagindo no interior do seu universo de significação, implicando novos e diferentes sentidos a cada vez. Aquele que assiste a um evento teatral encontra-se no lugar do Outro, daquele que recebe, intervém e recria, arrebatado pela experiência poética de si suscitada pelo exercício de criação do ator.

Em cena, o ator escreve-se com imagens – em cena e como cena. Já aponte que a condição da imagem é Babelica: ilegível na sua multiplicidade, heterogeneidade e instabilidade. Então, também babelica é a

maneira pela qual se articula e se comunica o dizer poético de si no trabalho do ator. Não comporta a compreensão de quem assimila ou se apropria do sentido, porque aquilo que quer dizer a imagem não está inerte, mas permeável à possibilidade de re-significação. A experiência poética é mais do que tradução e recriação, é arrebatamento, pois o espectador é tomado e transformado em imagem.

A partir dessas colocações sobre a condição poética do dizer de si do ator podemos considerar os princípios da Identidade Expressiva.

A gênese da noção de Identidade Expressiva se situa no espaço da Arte como sistema simbólico do homem de apreender os eventos de si e toma como base a idéia de que o ato de criação do ator pressupõe um potencial de dizer poético de si mesmo. Deve ser compreendida no contexto do dizer poético, com a totalidade e pluralidade de sentidos que a Arte proporciona.

A Identidade Expressiva do ator se apresenta a partir da capacidade daquele que entra em cena de desestabilizar seu comportamento do cotidiano e fazer surgir a máscara. Ao criar o ator instala um estado cênico de constante mobilidade, invenção de formas de estar no mundo e, conseqüentemente, abriga a possibilidade de tecer um dizer poético de si mesmo. Na finitude da máscara, o ator pode lançar-se ao infinito do caos, constituindo um si que se desloca e se desdobra, transformando e permutando aquilo do qual é composto.

Este dizer poético de si age nos e com aspectos da subjetividade do ator que emergem do seu corpo em criação cênica, aproveitando a oscilação nas amarras daquilo que se é que a cena provoca. Favorece um movimento de construção e desconstrução, composição e recomposição das possibilidades de si. Opera em uma zona marginal que se instala entre quem cria e quem assiste, onde se precipitam em jogo os sentidos do outro e do mesmo.

Destarte, a Identidade Expressiva fundamenta-se em pensar um exercício de criação teatral como um plano de construção de subjetividade, cujo princípio pedagógico seja a experimentação poética de si. Propõe instituir um percurso construtivo de si, baseado no pressuposto de que o sujeito que nós somos está em permanente processo de invenção – algo por vir a ser, ou ainda, por se fazer.

Nessa perspectiva, um tema eminentemente transversal à prática de criação teatral seria perceber e sustentar a condição de diferimento que a cena provoca no corpo do ator – estado indecível de *différance* (DERRIDA, 1972 e 2005). Esta condição deve ser necessariamente capturada pelo corpo, por meio de uma experiência poética de despojamento, construção e desconstrução, carregada dos sentimentos de transitoriedade, iminência, não-acabamento, imponderabilidade.

CONCLUSÃO

O instante da cena pode provocar tal estreitamento do intervalo radical e sem escapatória entre máscara e ator – signo e referente – levando ao limiar do estranhamento dessa quase-fusão. Até onde vai o *eu* do ator e onde se inicia o ente da máscara? O que cada uma dessas instâncias empresta à outra? Quem está no lugar da máscara? É essa relação tão profundamente imbricada que possibilita a transformação de si no ato de criação do ator.

Escreve Ferreira Gullar (2006,162):

Que significa, porém isso de que o ato de escrever deve implicar a transformação do homem que escreve? Significa tal identificação entre o homem e a linguagem que trabalhar a linguagem é trabalhar o homem, e o poema torna-se desse modo um corpo novo em que o homem se constrói, melhor.

Enquanto está criando, o artista é transfigurado pelo seu próprio fazer artístico. O ator converte seu corpo em imagem e a imagem repercute em si oferecendo-lhe um novo corpo onde se faça encarnada a poesia.

De per si o exercício de criação, no interior da sua dinâmica e sem a necessidade de qualquer aporte externo a ele, tal como as interpretações cognitiva, psicológica ou sociológica, tem o poder de instituir um lugar de estranhamento dessa arquitetura tão rígida que pode ser o cotidiano – daquilo que parece tão *nosso* desde sempre. Esse estranhamento age nas estruturas daquele que cria.

Os exercícios e os jogos podem fazer com que o ator se desprenda das suas estruturas já estabelecidas e se lance ao *outro* – outras formas, outros movimentos, outras relações. Mover músculos nunca antes percebidos, movimentar-se com dinâmicas de equilíbrio e apoio diferentes das usualmente empregadas, mimar ações repetidas todos os dias quase que mecanicamente levam a um re-encontro da materialidade das coisas e do corpo – seu volume, textura, cheiro etc. Isso permite que o ator se depare com aspectos de si e do mundo, que os redescubra e os recodifique.

Larrosa refere-se (2006, p.53 et seq.) à formação de alguém como um caminho que leva à transformação de si tal qual uma viagem com destino ao interior do sujeito:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém.

A experiência formativa implicaria necessariamente em uma mudança nas formas de quem aprende, pois se trata de uma viagem que, “ao voltar-se sobre si mesmo, conforma na sua sensibilidade e seu caráter, sua maneira de ser e de interpretar o mundo.”

Não é ao acaso que Lecoq (2001) chama de *viagem* cada nível de aprendizagem na sua Escola. Ao descrever o Fazendo Gênero, também remeti o início do processo de criação dos meus alunos como um ato de arrumar a mala para sair de viagem (MACHADO, 2004, p.67).

O sentido de viagem remete a uma experiência de sair de onde se está, ir de um a outro lugar. Tem a ver com aventura e com desprendimento. Em uma passagem do livro “*Mar Sem Fim*”, Amyr Klink (2000, p.76) assim resume esse sentimento que acompanha a idéia de viagem:

Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou TV. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas próprias árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar do calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigo para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser. Que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver.

Viajar nos leva a re-visitar o nosso próprio lugar no mundo. No seu fazer artístico, o intérprete estabelece um entrecruzamento articulando formas de estar no mundo sobrepostas e subjacentes: esmaece seu eu civil e cotidiano para deixar sobressair a máscara. Criar seria atrever-se a uma viagem no interior de nossos próprios territórios.

Ao converter seu corpo em imagem, o ator deixa-se penetrar em uma relação poética com os seres, sejam coisas, pessoas, animais e plantas, para além das determinações de nome, conceito e funcionalidade. O transfigurar de seu corpo inevitavelmente vibra no que ele é.

Há algo no ato de criação que ressoa, desdobra-se e se conecta para além dele mesmo, com os outros atos e com seu próprio devir. Estar em cena transforma o ator de dentro do fazer artístico e modifica seu jeito de ver, ser e estar no mundo. Assim, criar é também criar-se.

Jogo e acolhimento

Criar é uma viagem na qual não se sabe bem aonde se está indo ou em que lugar se vai chegar. Mas não é um partir ao léu. Há um percurso que leva o corpo a colocar-se em jogo, uma maneira de fazer e pensar a linguagem teatral que não deixa de ser um programa de estudo. Enleada a esse programa é que acontece a aventura em direção ao que se é. A aventura fica ameaçada em uma condução aleatória. O rigor que requer o jogo não é uma intimidação ou controle, mas um cuidado para que se mantenha aceso, em conexão, essa zona intersticial de turbulência que é o espaço lúdico.

No fundo, trata-se de delinear um plano que permita construir um corpo que se coloque e se mantenha em jogo. Emprego o termo plano em três significados: como projeto, como superfície e como mapa. Ou seja, como direção para onde se vai, como recorte de espaço no qual se dispõe e se sustenta o estudo e como posicionamento geográfico das relações que o compõe. Um plano que tanto pode levar a algum lugar, como pode ser povoado.

O plano de estudo, com esse paradigma, paradoxalmente não é traçado de antemão. O que vai acontecer não importa uma determinação anterior. As referências de uma viagem de criar vão sendo estabelecidas na própria viagem. É também durante a viagem que o caminho constrói seu sentido. Os exercícios, as maneiras de proceder, as dinâmicas surgem durante o processo de criação, frente aquilo que se apresenta, do mundo externo e interno, no processo: às contingências e acasos, às dificuldades e desafios, aos eventos e contratemplos, aos êxitos e alegrias, aos conflitos e consensos. É no fazer que se instituem os rumos e as relações com a criação. O plano de estudos se constitui ele próprio como um jogo, jogando com as possibilidades de arranjos e distribuição de seus elementos,

podendo seguir, suspender, permanecer, redirecionar, acelerar mudar e transformar as dinâmicas.

Com essa perspectiva, o Fazendo Gênero estruturou uma prática pedagógica constituída do experimento e combinação das mais variadas técnicas, procedimentos e princípios recolhidos de diferentes metodologias de aprendizagem, concepções e formas de trabalho do Teatro e da Dança. O processo de criação partia do vocabulário e repertório de formas e signos que o adolescente arregimentara ao longo da sua vida. A intenção era de que à medida que avançasse no exercício criativo, jogasse com os limites desses primeiros elementos, expandindo-os.

Observava que os alunos vivenciavam essa abertura com grande entrega. Claro que havia questões de indisciplina e displicência pelas tarefas escolares, bastante comuns à grande maioria de adolescentes. Porém, quando determinado exercício lograva que eles se engajassem era surpreendente o grau de arrebatamento e profundidade com qual se dedicavam.

Octávio Paz (2006b, p.13) inicia o livro *Labirinto da Solidão* estabelecendo uma relação entre as fases da vida humana e a trajetória histórica das nações. Em dado momento, descreve o questionamento existencial do adolescente:

Para todos nós, em algum momento, nossa existência se revela como alguma coisa de particular, intransferível e preciosa. Quase sempre esta revelação se situa na adolescência. A descoberta de nós mesmos se manifesta como um saber que estamos sós; entre o mundo e nós surge uma impalpável, transparente muralha: a da nossa consciência. É verdade que mal nascemos, sentimos-nos sós; mas as crianças e os adultos podem transcender a sua solidão e esquecer de si mesmos por meio da brincadeira ou do trabalho. Em compensação, o adolescente, vacilante entre a infância e a juventude, fica suspenso um instante diante da infinita riqueza do mundo. O adolescente se assombra com ser. E ao pasmo segue-se a reflexão: inclinado para o rio de sua consciência pergunta-se se este rosto que aflora lentamente das profundezas, deformado pela água, é o seu.

Essas palavras de Octávio Paz me fazem considerar que os adolescentes se dispunham a brincar com o seu próprio existir porque talvez a existência se lhes apresentasse como uma aventura, eles ainda estavam desenhando os contornos de si mesmos e as amarras do sujeito que sustentariam ainda não haviam alcançado seus pontos fixos. Estavam em experiência com o mundo, sua situação era de plena instabilidade, pois estavam aprendendo como funcionavam eles mesmos e as coisas, como agiam os adultos, como responderiam às solicitações dos grupos de que faziam parte.

Embora o autor não esteja tratando efetivamente da adolescência, naquele texto encontra-se aquilo que percebo do aluno do CAp no jogo da cena. Havia um misto de entusiasmo e encantamento, ainda que nem sempre

os sentimentos resultassem em contentamento ou fossem agradáveis, pois muitas vezes a experiência poderia conter algum aspecto incômodo.

Os exercícios e as improvisações propunham uma experimentação das possibilidades expressivas do corpo mais do que o domínio ou o controle de determinados movimentos. O compromisso pedagógico fundamental do Fazendo Gênero era com a contribuição da criação teatral na formação do aluno imbricada no domínio da expressão artística. Interessava-nos, sobretudo, que eles percebessem seu corpo como lugar de experimentações sensíveis. Poucos deles iriam seguir a carreira artística, porém, certamente todos poderiam ser tocados efetivamente por uma vivência artística.

Investíamos antes na produção da experiência do que no aprimoramento das habilidades. Mas não uma experiência baseada na interpretação da história ou da personalidade do aluno e sim eminentemente vinculada ao ato de exercer a criação. O objetivo era experimentar o corpo em criação, fazer surgir do jogo um estado de percepção poética que transbordasse os limites da vida diária. Fátima e eu experimentávamos e incorporávamos os elementos de diferentes métodos teatrais que atendessem a duas diretrizes básicas: empregando os princípios, combinando-os e os adequando ao contexto da sala de aula e às demandas do trajeto criativo de cada turma de alunos. Poderia acontecer de tudo, desde que não perdêssemos o nosso plano de levar o adolescente a experimentar em seu próprio corpo o estado da cena, colocando em movimento um universo próprio de significados e mobilizando sua forma constituída de ser.

Essa possibilidade de acontecer de tudo exige uma atenção a situações que podem parecer extremamente banais e fora do contexto do jogo. Por exemplo, lembro que se um exercício exigisse muito esforço físico deveria ser aplicado com cuidados e restrições, pois a aula de Artes Cênicas ocorria durante o horário escolar, entre uma matéria e outra. Certamente o aluno sairia dali para outra atividade, provavelmente sem

oportunidade de fazer uma higiene adequada, o que, conseqüentemente, traria desconforto e transtorno para ele. Parece banal, mas muitas vezes foi a atenção a essas pequenas demandas do cotidiano que permitiram uma maior disponibilidade do adolescente e o abrandamento de suas resistências frente às nossas propostas.

As respostas dos alunos aos exercícios me levaram a pensar sobre o sentido do fazer artístico nas estruturas mais profundas e remotas da experiência no mundo de cada um.

Tampouco o processo de criação teatral é uma viagem sem volta. Para estar em cena o ator não esvazia seu corpo de si, transformando-o em um deserto do sujeito. A máscara não é um outro desconectado do ator, também não é uma projeção das vivências pessoais de quem está em cena. É o corpo de alguém que vibra em jogo, é o sentido do viver de alguém que se transforma, intercambia-se, inventa e se inventa.

Talvez por isso a experiência criativa seja tão mobilizadora, porque jamais é oca, embora ressoe no vazio e no silêncio que guarda o interior da nossa existência. A cada exercício o ator escolhe dar um passo em direção a esse vazio e faz estremecer a si próprio.

Percebo que o aluno, ao entrar em cena, muitas vezes vive um sentimento de ansiedade e angústia que pode se revelar em um constrangimento intenso, um não saber o que fazer do seu corpo em cena ou em um demasiado apego a formas estereotipadas. Apresenta-se como alguém que está no alto de uma montanha e não consegue ver a trilha de descida: a cada tentativa na beira do precipício o acomete uma sensação vertiginosa de queda, perigo e risco junto com a alegria, a palpitação e a vibração do desafio. Muitas vezes a vertigem é insuportável e imobiliza o aventureiro.

Acredito que a saída da trilha esteja no interior da experiência de criar: na celebração da alteridade de cada processo criativo. Só a experiência de cada um responde até onde pode seu corpo. O limite do aluno não pertence ao professor, tornando-se necessário escutar e negociar as possibilidades daquele que se coloca em cena.

Assim, aporta na criação o acolhimento, movimento de hospitalidade àquilo que é outro e do outro. Se a relação com o Outro não se faz possível na apropriação, no diálogo ou na comunhão, ela se deixa realizar na receptividade. Acolher é cuidar do estranho a nós na morada do que consideramos próprio. A estranheza do outro não se apaga, ele não se torna morador ou proprietário de onde se hospeda, contudo lhe é oferecido abrigo, alimento e agasalho. Há uma tensão em direção ao outro, ou melhor, um movimento de tensão atenta e intencional – uma in-tensão (DERRIDA, 2004).

O corpo em jogo admite dois contextos de acolhimento: a do ator perante si e a do espectador frente à criação do intérprete.

No contexto de outridade que habita o ator, que lhe impõe um irremediável estranhamento de si, o jogo requer que ele vá em direção aos aspectos estrangeiros de si. Ainda que nessa in-tensão muitas vezes não se reconheça, o corpo do ator em jogo demanda que seja dada atenção às formas inusitadas de si que aparecem no exercício de criação, cuidando para não tentar codificá-las ou explicá-las, aprisionando-as nos contornos de si mesmo. Assim o ator deixa transitar no seu corpo o desconhecido e incompreensível de si.

Há ainda a situação do olhar de alguém sobre a criação. Mesmo nos exercícios em que não há a presença explícita do espectador, permanece uma participação tácita do outro. Na maioria das vezes esse olhar encontra-se situado na figura dos demais colegas e, principalmente de quem conduz o

processo de criação: o diretor ou o professor. O Outro que vê, coloca-se perante a criação daquele que está em cena como algo que lhe escapa, que não permite uma captura ou um poder. Acolhe o ato criador do outro na sua condição de demasiada extravagância – singular, enigmática, esquisita e extraordinária. “É então receber o Outro para além da capacidade do eu...” (LÉVINAS apud DERRIDA, 2004, p. 43). Deixa que aquilo que é criado pelo ator extravase os paradigmas de si mesmo, não pretendendo enquadrá-lo nos seus próprios valores. A um hóspede não se intimida, nem se prescreve – faz-se companhia. Por isso, a receptividade daquele que é espectador oferece ao ator, que coloca seu corpo em jogo, cuidado, interesse e atenção, permitindo-lhe chegar até onde lhe for possível ou desejável.

Para além do acolhimento, receber a criação abarca um gesto de amorosidade – um amor profundo ao Outro. Necessariamente, o acolhimento não pressupõe o amor, a intenção amorosa qualifica uma relação especial com o Outro. O amor encontra o Outro na sua fragilidade e vulnerabilidade, no quanto ele é estranho no mundo. Ao vislumbrar a impossibilidade de pertencimento do Outro e, conseqüentemente, o quanto o mundo pode ser aterrorizador e bruto, procura protegê-lo e ajudá-lo na sua fraqueza intrínseca (LÉVINAS, 1980). A maneira amorosa de acolher seria como diz o verso na canção de Caetano Veloso: *a dor e a delícia de ser o que é* - infinitamente Outro. Isto é, dando guarida à sua extrema diferença e resguardando sua delicadeza.

Há muitos Outros que habitam o exercício de criação do ator: a máscara, o si mesmo como outro, o ator, o outro ator, o espectador e o outro espectador, além do desdobrar de outros que existe em cada um. O fazer teatral esparrama-se em outridade. A amorosidade dessa relação surge quando a criação se derrama em direção àquilo que é frágil no Outro, em toda essa multiplicidade de outros que o espaço cênico acolhe.

A amorosidade contrapõe um gesto de suavidade à abertura violenta que provoca o espaço intersticial da criação: há de se sustentar, sem negar ou disfarçar o sentimento vertiginoso que perpassa o fazer artístico, mas também há de se amparar o medo e o embaraço de estar em cena, negociando até onde se pode suportar a instabilidade lúdica.

Percebo que no processo de criação, durante os exercícios e jogos, existem três gestos básicos de acolhida amorosa que podem se dar tanto no contexto do ator quanto no contexto daquele que assiste ou orienta a experiência artística: escutar, esperar e acreditar. São gestos a serem construídos e cultivados.

a. escutar

“Escutar é perder o próprio nome”, diz Larrosa (2006, p.82), “dispersar-se pela face da Terra, atender o outro como outro.”

A escuta seria estar atento e dar lugar em si mesmo àquilo de desconhecido, estrambótico até – ao ainda não entrevisto em nós ou naquele que está à nossa frente. Deixar fluir o que nos parece das formas as mais débeis, dos movimentos os menos usuais, das expressões as mais esquisitas e dos gestos os mais inusitados.

Por vezes, no jogo, o ator surpreende-se consigo mesmo – de onde vem tal impulso e tal forma de agir? Que corpo é esse que faz coisas que desconheço de mim? Ou apanha de repente a quem o vê – é esse o mesmo que estava sentado do meu lado há pouco? Que me contava da sua ida ao cinema ou das brincadeiras de seu animal de estimação?

Quando se escuta, modificam-se as referências. Daquilo que somos, daquilo que pensamos que somos e daquilo que julgamos que o outro é. “...Escutar talvez exija também a disposição a perder a própria língua e a

perder a própria cidade” (Id., p.82). Além disso, escuta-se o abandono do qual é feito o Outro. O corpo do ator hesita, gagueja, assusta-se frente ao desconhecido que a alteridade do jogo institui. Escutar é considerá-lo nessa condição vulnerável de interstício do ser e não-ser e ampará-lo. Por vezes, o amparo se resolve no silêncio, no contato caloroso de um abraço, no respeito ao limite de cada um ao enfrentar o desafio da criação, na espera.

b. esperar

Esperar é também um gesto de amor. Esperar é receber o tempo do Outro, esperar pelo Outro. Sem expectativas, mas com esperança. A esperança, em contraponto com a expectativa, não pressupõe um compromisso e um julgamento anterior, que se revela em uma promessa ou uma probabilidade. A esperança é um crédito no escuro. Quem espera coloca a si mesmo à disposição, oferece sua casa ao estrangeiro. Total receptividade.

Na criação, existe um instante de inspiração – “manifestação da ‘outridade’³³ constitutiva do homem” (PAZ, 1982, p.218). O advento desse instante escapa ao governo de si próprio, exigindo um estado que é ao mesmo tempo chamamento e alerta a sua chegada.

Os exercícios e jogos da prática teatral sustentam algo como um espaço ativo de espera do acontecimento poético. O ato criador requer certa passividade no criar: ao mesmo tempo em que o ator se lança nos exercícios, eles não lhe prometem nem asseguram a experiência poética. Nesse sentido, quem cria espera, e esperar é manter-se em um deserto e em

³³ Grifo do autor.

um tempo não controlado – adentrar no mistério, penetrar no imponderável.

Esperar de maneira amorosa cumpre-se em não ter pressa e estar vigilante: dar o tempo necessário a quem cria e ficar atento aos instantes em que emerge a poesia dos movimentos e da improvisação. Enfim, sustentar o processo de criação, sem intimidação e sem promessa.

c. acreditar

Acreditar tem uma forma mais indefinida que esperar e escutar, porque é atravessado por ambos. Consiste em dar crédito ao Outro, sem cobrança. É um arriscar.

Arianne Mnouchkine (2007, p.25 et seq.) conta que o processo de criação de uma personagem é, “en primer lugar, alimentar la esperanza de que el personaje esté en el actor, o que por lo menos exista en el actor el lugar para esse personaje. Y después dejarlo venir. Limpiar para que emerja.”

Acrescentaria a esta reflexão a necessidade de querer que a personagem exista e se apresente. Na pista de Deleuze (1988-1989), para quem o desejo é produção e agenciamento, quando o ator tem a vontade de colocar-se em criação é sinal de que algo já se estabeleceu e está sendo construído. A esperança surge da escuta do desejo, da atenção ao delírio sobre o que se está criando: um delira sobre Lady Macbeth, outro sobre um clown, meu aluno sobre estar em cena.

Havia um vínculo de confiança fundamental que se estabelecia entre nós – Fátima, adolescentes, estagiários e eu: a esperança e o desejo de que a existência poética habitasse cada um, dando ouvidos ao corpo em cena por entre o montante de fluxos, emoções, sensações, pensamentos e vibrações do qual somos feitos.

Quando foi realizada a leitura dramática de *Bodas de Sangue* com os alunos de 1º ano de Ensino Médio, Fátima e eu achávamos que era uma ousadia muito grande montar a tragédia espanhola com adolescentes de 15 anos. Havia o entendimento intelectual da obra, que não é uma tarefa das mais simples; mas havia ainda a composição das personagens, que exige, além desta compreensão mais intelectual, uma disponibilidade psicofísica do ator que assevere uma aproximação com a personagem tal que o permita materializar em seu corpo o universo simbólico da personagem. Como uma menina desta idade poderia compreender a dor da Mãe que perde o filho a ponto de compor no seu corpo o peso da dor desta Mãe ou aproximar-se do conflito entre a paixão e a ternura que envolve a Noiva? Igualmente com as personagens masculinas: de quais recursos necessitaria um menino ainda em processo de maturação do seu corpo masculino para sustentar a virilidade adulta das figuras de Lorca?

O Projeto Fazendo Gênero não resultou em solução. Não houve uma fórmula única, verdadeira e definitiva para tais demandas. Mais do que respostas, surgiram modos de agir, formas de se posicionar, contextos, condições, circunstâncias a serem aproveitadas... Considero, porém que houve certa orientação que permeou os tantos caminhos que trilhamos: nós, tanto professores quanto alunos, acreditávamos e queríamos que houvesse algo em cada um que tangenciasse o universo cênico que estávamos compondo. Nesse caso da Leitura de *Bodas de Sangue*, o universo lorquiano.

Quando vejo a foto da cena inicial da montagem, que representava a foto da família no casamento (uma alusão ao filme homônimo dirigido por Carlos Saura) rememoro e reconheço nos olhos e no corpo de cada aluno, a intensidade dos momentos em que foi criada essa Leitura. Os adolescentes não compreendiam o texto dramático. Então, foi necessário, um primeiro momento, efetivar uma compreensão literária da estrutura dramática, desde

o significado de algumas palavras até o entendimento das personagens, ações, conflitos e do ambiente espanhol retratados por Lorca. Mas isso não bastava, era necessário que a expressividade dos adolescentes tocasse aquela dinâmica dramática. Antes disso, precisávamos acreditar e que os alunos também acreditassem que continham em algum lugar de si mesmos a condição cênica de Bodas de Sangue. A partir desse crédito no universo poético dos alunos é que se fazia possível acolher a experimentação e a composição dos personagens e cenas da peça.

O mesmo pode ser dito de todos os percursos criativos das turmas que participaram do Fazendo Gênero, desde a preparação do 1º ano até o processo de montagem do 2º ano. Ou seja, o caminho pedagógico do Fazendo Gênero foi pautado no gesto amoroso de dar crédito à possibilidade e ao desejo do aluno de experimentar esses outros mundos fantásticos que o teatro apresenta.

Ensinar

Segundo Lévinas (apud DERRIDA, 2004, p.42), há um consentimento que precede a receptividade. Antes mesmo do convite ao acolhimento a resposta afirmativa já se impõe. O estrangeiro se apresenta em acolhimento. O Outro diz *sim*. Só se recebe aquilo que se dá por receber.

É tão somente o Outro que pode dizer sim (...) Porém como tudo deve começar por algum sim, a resposta começa, a resposta comanda. É necessário habituar-se com essa aporia, no qual finitos e mortais, somos de antemão jogados e sem a qual não haveria promessa alguma de caminho. É preciso começar por responder (...) O chamamento só se chama a partir da resposta, ela vem ao encontro dele, que diante dela só é primeiro para esperar a resposta que o faz advir.

Também no exercício de criação é mister que se diga *sim* à alteridade que a cena evoca. Só assim se é afetado pelo que é aberto e transformador no fazer artístico. A máscara modifica o ator, mas também o espectador. A experiência poética faz com que o corpo transfigurado em imagem do ator reverbere no corpo do espectador, convertendo-o em um novo corpo que faz ressurgir viva a imagem poética. A imagem se alastra na vivência artística tal qual um vírus, que contamina, toma conta do corpo e não mais o deixa, ainda que se mantenha latente. Porém, para que haja a contaminação poética tem que existir mais do que uma baixa imunidade. Continuando a metáfora do vírus, talvez seja necessária uma pré-disposição do corpo ao que lhe é estranho. Há um duplo chamamento: ao mesmo tempo em que é convocado pelo corpo do ator em jogo, o espectador busca algo na criação. “E não é insólito que o encontre: já o trazia dentro de si.” (PAZ, 1982, p.29)

Este paradigma – deixar-se contaminar pela imagem e perder o próprio corpo – leva-me a pensar o trabalho do professor frente ao Outro da criação teatral. O professor trabalha em alteridade, porque a alteridade é constitutiva do exercício poético e não apenas o qualifica.

Existem diversos Outros que habitam o fazer artístico – não é difícil entrever essa pluralidade se levarmos em conta que quase sempre é um conjunto de alunos e que a relação não se dá um-a-um, senão entre cada um e entre todos. E há também o Outro que abarca para além do aluno, o professor em si.

O professor, tal qual o espectador – pois ele não deixa de ser um espectador que ao compartilhar, faz culminar a experiência poética – participa do exercício de criação deixando romper os limites de si mesmo. Ele recria no seu próprio universo aquilo que advém da criação. Desprende-se em arrebatamento.

Arrebatado, deixa-se também ser acolhido pelo que é alheio a si. O professor também encontra sentido de si na criação do aluno. Assim, acolhe o Outro em cena não como algo inerte e acabado, mas como corpo arremessado no jogo, como projétil que o faz derramar de si mesmo.

...a imagem se abre diante do leitor e lhe mostra seu abismo translúcido. O leitor se debruça e despenca. (...) O leitor como o poeta, torna-se imagem: algo que se projeta e se desgarrá de si e vai ao encontro do inominado. (PAZ, 1982, p.205)

Porém, há algo na criação que equivale à penúria e vulnerabilidade, porque se constitui na perda daquilo que é próprio de si: as referências de nome, língua, história e casa se esvaem, transbordam e se precipitam em outras formas. A fragilidade do Outro solicita ser cuidada, escutada e aguardada.

Dessa maneira, em uma relação silenciosa e profunda, professor e aluno encontram-se como estrangeiros na experiência poética: estranhos de si e entre si, em uma posição de extrema delicadeza.

Ambos transformam e são transformados na alteridade constitutiva da criação artística. Através do processo de criação do aluno, o professor também pode ser levado em uma jornada em direção a si. Muitas vezes a criação dos adolescentes calou em mim algo de plenitude e encantamento, tal como se refere Octavio Paz sobre o encontro poético. Ver o aluno em cena, transfigurado na máscara – com o corpo em jogo, pulsante, expandido e com o olhar vivo – é uma experiência irreduzível a palavras. É um instante de entrega radical do adolescente, no qual parece que ele se inclina sobre sua existência e faz transbordar a minha.

Então, não seria o caso de se pensar na existência de uma Identidade Expressiva do professor que inscreve um dizer poético de si no seu trabalho? Que ente poético habitaria esse que zela pelos Outros poéticos em

cena?

Talvez seja esse o sentido das palavras de Lecoq (2001, p.30) quando asseverava que “la pedagogia del teatro es más vasta que el próprio teatro”, demonstrando preocupação não só com o domínio das técnicas teatrais, mas também com o caráter de quem está por trás da máscara. E, esclarece:

Siempre traté de formar gente que sea buena y que se sienta bien em ambos medios. Puede que esto sea una utopia, pero deseo que el alumno sea un viviente en la vida y un artista sobre la escena.

A pedagogia teatral abrange o teatro implicado em um percurso de chegar a ser o que se é. Se o teatro é uma arte, constituída de um conjunto de saberes, linguagem e história, aprender a *fazer teatro* envolve um percurso que ultrapassa a apreensão desse seu campo artístico e se atravessa na forma de ser daqueles envolvidos no processo de aprendizagem. É um trajeto em aberto à vastidão de cada um, inesgotável em produzir teatros e modos de fazer teatro.

Em poucas palavras

Pensar a máscara ou o estar em cena como uma existência poética acarreta em creditar uma experiência ontológica à criação teatral. Afinal, uma das condições necessárias do trabalho do ator é tornar-se outro - ação, coisa, pensamentos, emoção, movimento, personagens, até mesmo ele próprio. Em outras palavras, existir em cena é uma das prerrogativas do trabalho do ator e o esforço de existir é o que o torna ele mesmo um existente. Trata-se de um movimento anterior à apreensão de qualquer técnica ou habilidade. No mais simples exercício, seja improvisação, ou seja, exploração de movimento, o estar em cena implica a máscara e arrisca

os limites de quem se é.

Nos capítulos anteriores me propus a examinar a manifestação de si que surge nesse jogo de não-presença da presença do ator, tendo em vista o existir poético deflagrado pela assunção da máscara. Ponderei que o ato de criação teatral faz existir uma fluabilidade no corpo do ator, na qual habitam as inúmeras fendas das quais se constituem as subjetividades e as corporeidades. Considerei, então, que o trabalho do ator apresenta um dizer de si que só se realiza e se manifesta na condição poética de ambivalência, instabilidade e pluralidade que constitui a experiência da criação artística,

Partindo da análise da prática teatral desenvolvida pelo Projeto Fazendo Gênero examinei este dizer poético de si, assinalando as dinâmicas identitárias presentes no processo de criação dos atores-alunos que participaram do Projeto.

Por fim, defendi que o ator ao estar em cena faz surgir uma Identidade Expressiva – condição poética do dizer de si do ator que se estabelece quando ele está em cena, dialogando com a existência – sua e do mundo. Continente de múltiplas possibilidades de estar no mundo, surge no intervalo necessário entre o homem e a máscara, instalando uma zona de entrecruzamento do que se é com tudo que se pode ser.

É no jogo do ator ao estar em cena, quando pretende capturar a criação na sua própria materialidade e, ao mesmo tempo, desaparecer os rastros de si mesmo, que pode surgir uma Identidade Expressiva. Desses intervalos e intermitências provocados por um território corporal múltiplo associado a uma arquitetura instável do eu daquele que atua. Nos momentos quando se esgarçam as amarras daquilo que é tecido pelo discurso, pela linguagem e pela cultura.

Não surge como objeto, algo separado e distanciado do ator. Tampouco é traço de uma condição original, essência do que seria a pessoa

do ator. A Identidade Expressiva é antes uma prática do que um resultado. É escrita no interior de um fazer artístico, tecida em um plano de construção de um corpo que sustente o jogo da máscara em cena. Requer que o processo de aprendizagem teatral considere sua constituição de radical alteridade. Colocando aqueles que participam da experiência poética em relação com o Outro que a cena irremediavelmente acolhe.

Neste fazer artístico o intérprete não esvazia seu corpo de si, transformando-o em um deserto do sujeito. A máscara não é um outro desconectado do ator, também não é uma projeção das vivências pessoais de quem está em cena. Seu princípio pedagógico é a experimentação poética de si, baseada no pressuposto de que o sujeito que nós somos está em permanente processo de invenção – algo por vir a ser, ou ainda, por se fazer. Assim, exercício de criação seria a oportunidade de deixar surgir uma zona de entrecruzamento de formas de estar no mundo sobrepostas e subjacentes. Tornar o próprio corpo um espaço intersticial de jogo. Aí onde ocorre um desencontro, uma intermitência, onde se produzem as possibilidades, as contradições, as multiplicidades e as diferenças.

Não se coloca como um dizer de si enquanto posse inalienável, mas na condição de leveza que é do jogo, que é "como incêndio no qual o fogo consome seu ser, consumindo-se" (LÉVINAS, 1998, p.27). Talvez essa seja a grande magia e o atrativo que o teatro, não só como obra, mas como exercício de criação, exerce sobre as pessoas: a oportunidade de experimentar, como jogo, o ato de existir, sem ter nada a possuir, nada a perder, com direito de interromper e recomeçar a qualquer momento. Um jogo de dobrar os muitos desdobramentos daquele que se lança em cena.

Ao tomar como propósito pensar a condição ontológica que atravessa o ato de criação do ator busquei afirmar a forma poética de a criação teatral dialogar com a experiência humana, de tornar-se e de vir a *ser quem se é*.

Sobretudo, tendo a convicção de que a experiência poética, tal qual pensa o poeta Manoel de Barros, renove “o homem usando borboletas”, procurei defender que o exercício de criação teatral pode tornar possível ir ao encontro e dizer do obscuro, infinito e inominável que habita em nós. Dar corpo àquilo que escreveu Saramago na voz de uma das suas personagens:

“Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS³⁴

- ASLAN, Odette. O ator no século XX. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- AZEVEDO, Sônia M. O papel do corpo no corpo do ator. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BARBA, E; SAVARESE, N. A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral. Campinas: Hucitec, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no brasil. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- — — — . Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonada.
- BARROS, Manoel. Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BAUMANN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- — — — . Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BENTLEY, Eric. A Experiência Viva do Teatro. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BERTHOLD, Margot. História mundial do teatro. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BONFITTO, Matteo. O ator compositor. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BOSI, Alfredo. O ser e o tempo da poesia. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. As regras da arte. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- — — — . O Poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- — — — . As razões práticas. Campinas: Papyrus, 2001

³⁴ Baseadas na norma NBR 6023, de 2002, da associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

- BRECHT, Bertold. Teatro dialético. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- BROOK, PETER. O teatro e seu espaço. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.
- – – – – . O ponto de mudança. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994
- – – – – . A porta aberta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BRUNO, Mario. Escrita, literatura e filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- CALAZANS, J.; CASTILHO, J. ; GOMES, S. Dança e educação em movimento. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAMPOS, Haroldo de. A arte no horizonte do provável. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- CARVALHO, Enio Carvalho. História e formação do ator. São Paulo: Atica, 1989
- CERTEAU, Michel De. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Vol.1. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CHACRA, Sandra. Natureza e sentido da improvisação teatral. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- COLE, TOBY; HELEN KRICH CHINOY (ed.). Actors on acting: the theories, techniques, and practices of the world's great actors, told in their own words. Tradução: Irion Nolasco .New York: Crown Publishers 1970
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRJ. CAp-UFRJ 2000: perfil institucional. Rio de Janeiro, 2000.
- COURTNEY, Richard. Jogo, Teatro e Pensamento. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- – – – – . O Abecedário de Gilles Deleuze – transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Série de entrevistas feitas por Claire Parnet, nos anos 1988-1989. Dossiê Gilles Deleuze & Felix Guattari. Disponível em:
http://www.dossie_deleuze.blogger.com.br acesso em maio de 2009.

- . O que é a filosofia? Rio de Janeiro: 34, 1992
- . Lógica do sentido. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- . A dobra - Leibniz e o barroco. Campinas: Papirus, 2007
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3 Rio de Janeiro: 34, 1996.
- DERRIDA, Jacques. La différance [La différance]. Conferencia pronunciada por Jacques Derrida en la Sociedad Francesa de Filosofía, el 27 de enero de 1968, publicada simultáneamente en el Bulletin de la Societé française de philosophie (julio-septiembre, 1968) y en Theorie d'ensemble (col. Quel, Ed. de Seuil, 1968), por último en Marges de la philosophie, Collection Critique, Paris, Minuit, 1972. Derrida en Castellano. Disponível em:
 <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/la_differance.htm> acesso em abril de 2009.
- . Posições. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- . A escritura e a diferença. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- . Adeus a Emmanuel Lévinas. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- . Gramatologia. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003.
- . Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. O que é beleza. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- . O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2004
- . O poético, a poesia e o poema na educação estética. No prelo. Ensaio constante da obra *O amor ao humor e o pavor do professor: escritos sobre e em torno da educação estética*. [S.I.:s.n.]
- DUFRENNE, Mikel. O Poético. Porto Alegre: Globo, 1969.

- FERRACINI, Renato. LUME: 20 Anos em busca da organicidade. Sala Preta, São Paulo: USP v. 5, p. 117-128, 2006.
- – – – – . Fronteiras, paradoxos e micropercepções. In: THRALL, Karin; RAMOS, Adriana V. (Org.). Artes Cênicas sem fronteira. 01 ed. Guararema/SP: Anadarco editora, 2007, v. 1, p. 07-134.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda e colaboradores. Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0. Curitiba: Positivo, 2004. CD-ROM
- GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002
- GIOIELLI, Rafael Luis Pompéia. A identidade líquida, a experiência identitária na contemporaneidade dinâmica. 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Estética do Audiovisual) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade São Paulo, São Paulo, 2005.
- GROTOWSKI, Jerzi. Em busca de um teatro pobre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- GUINSBURG, J. Da cena em cena. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- GULLAR, Ferreira. Sobre arte sobre poesia (uma luz do chão). Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 1971
- JOHNSON, Allan. Dicionário de sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1997
- KLINK, Amyr. Mar sem fim. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KOUDELA, Ingrid. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- – – – – . Brecht: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ICLE, Gilberto. O ator como xamã. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- LARROSA, Jorge. Nietzsche e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004(a).
- – – – – . Linguagem e educação depois de babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004(b).

- - - - - . Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LECHTE, John. 50 pensadores contemporâneos essenciais do estruturalismo à pós-modernidade. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.
- LECOQ, Jacques. El cuerpo poético – una enseñanza sobre la creación teatral. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2001.
- LEVINAS, Emmanuel. Totalidade e infinito. Lisboa: Edições 70, 1980.
- - - - - . Da existência ao existente. São Paulo: Papyrus, 1998.
- MACHADO, Cleusa Joceleia. Fazer teatro na escola... por que não? estudo sobre a produção teatral no espaço escolar. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- MARIZ, Adriana Dantas de Mariz. A ostra e a pérola: uma visão antropológica do corpo no teatro de pesquisa. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MNOUCHKINE, Ariane. El arte del presente – conversaciones com Fabienne Pascaud. Buenos Aires: Atuel; Montevideo: Trilce, 2007.
- MORA, José Ferrater. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- NUNES, Benedito. Heidegger & ser e tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. A sociedade líquida, entrevista com Zygmunt Bauman. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 out. 2003. Caderno Mais.
- PAVIS, Patrice. Dicionário de teatro. São Paulo: Perspectiva, 1999
- - - - - . A análise dos espetáculos. São Paulo: Perspectiva, 2003
- PAZ, Octávio. O arco e a lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- - - - - . Signos em rotação. São Paulo: Perspectiva, 2006 (a).
- - - - - . O labirinto da solidão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 (b).
- PEIRCE, Charles. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- RICOEUR, Paul. O si-mesmo como um outro. Campinas: Papyrus, 1991.

- ROUBINE, Jean-Jacques. A arte do ator. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ROMANO, Lúcia. O teatro do corpo manifesto: teatro físico. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- SACHS, Claudia. A metodologia de Jacques Lecoq: estudo conceitual. 2004. Dissertação (Mestrado em Teatro) Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- SANTAELLA, Lucia. Corpo e comunicação. São Paulo: Paulus, 2006.
- – – – – . Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTIAGO, S (org.). Glossário de derrida. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- SANT’ANNA, Denise B. Corpos de passagem – ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença. A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- – – – – (org.). Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- – – – – . Jogos teatrais na sala de aula – o livro do professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- STANISLAVSKI, Konstantin. Manual do ator. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- UBERSFELD, Anne. Para ler o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- VALERY, Paul. A alma e a dança. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE I

O PROJETO FAZENDO GÊNERO: ESTAR EM CENA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO³⁵

A presente tese está baseada na análise do Fazendo Gênero realizada no Mestrado, a qual investigou os cinco primeiros anos do Projeto - de 1996 a 2000 - período em que ocupei a maior parte da regência das turmas e a responsabilidade de Direção Geral do Espetáculo **EncenaAÇÃO**. Ainda encontra-se em desenvolvimento no Setor Curricular de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação da UFRJ, pelas professoras Celeia Machado e Fátima Novo.

Quando surgiu, em 1996, tinha o objetivo de investigar a produção artística no âmbito escolar, analisando a criação e produção estética, seu cunho eminentemente educativo e sua contribuição para a formação do indivíduo.

Em síntese, propunha-se a aplicar uma nova proposta pedagógica para o ensino de Artes Cênicas no Ensino Médio a qual incluísse a vivência de

³⁵ Extraído da dissertação:

MACHADO, Cleusa Joceneia. Fazer teatro na escola... por que não? estudo sobre a produção teatral no espaço escolar. Dissertação de Mestrado – Pós-graduação em Artes, IA/UNICAMP, Campinas, 2004.

um processo de montagem de um espetáculo em uma perspectiva pedagógica.

Foi aplicado nas aulas regulares de Artes Cênicas do Ensino Médio do CAP, em turmas com 10 a 15 alunos, na faixa etária de 15 a 17 anos. Assim os dois anos do processo criativo do Fazendo Gênero, aos quais faço referência nessa análise, correspondem ao primeiro e ao segundo ano do Ensino Médio. As aulas tinham duração de 100 minutos (uma hora e quarenta minutos) e periodicidade semanal, em um ano letivo de 40 semanas aproximadamente.

Operacionaliza-se em torno da aplicação de um programa curricular experimental, composto de dois momentos sucessivos e complementares:

- O primeiro ano, com alunos da 1ª série do Ensino Médio – voltado para o desenvolvimento de uma prática de preparação corporal básica para o trabalho do ator e para o estudo dos gêneros dramáticos; Em síntese, a prática corporal caracterizava-se pela utilização de técnicas introdutórias de movimento expressivo e consciência corporal (como Eutonia, Feldenkrais, Laban, Contato-improvisação), de técnicas de dança clássica e moderna e de técnicas de treinamento de ator, como as propostas por Grotowski e Eugênio Barba. Quanto aos gêneros dramáticos estudados, regularmente, eram: Tragédia, Melodrama, Comédia e Farsa. Este estudo era abordado em dois aspectos: um prático, compreendendo a vivência de situações dramáticas, composição corporal e linguagem gestual características de cada gênero; e outro teórico, abrangendo a exposição oral do ambiente histórico e características formais de cada gênero, bem como leitura e análise de textos dramáticos pertinentes ao conteúdo.

- O segundo ano, com os mesmos alunos já na 2ª série – centrado na vivência do processo de construção de um espetáculo, que se denominava EncenaAÇÃO. Os alunos experienciavam um processo de criação e montagem teatral desde desde a preparação corporal e composição cênica até a concepção dos elementos que compunham este espetáculo e captação de recursos necessários para sua realização.

Incorporavam-se nesta fase alunos universitários da graduação em Direção Teatral da Universidade Federal do Rio de Janeiro comprometidos com a direção e concepção do espetáculo. Estes universitários eram selecionados e orientados pelo Coordenador do Curso de Direção Teatral da UFRJ, Professor José Henrique Moreira, e supervisionados pelas professoras coordenadoras do Projeto Fazendo Gênero, no caso eu e a Professora Maria Fátima Simões Novo.

O Ensino de Artes Cênicas no Ensino Médio

O Ensino Médio do Colégio de Aplicação é composto de três anos, com três turmas em cada ano. A disciplina de Artes Cênicas encontra-se no currículo obrigatório do 1º e 2º ano do Ensino Médio. No 3º ano do Ensino Médio, não há aula de Arte.

No início do 1º ano do Ensino Médio, o aluno opta entre Artes Cênicas, Música e Artes Plásticas, devendo acompanhar a linguagem escolhida até o final do 2º ano. As aulas de Arte ocupam dois “tempos”³⁶ geminados de 50’ por semana. Desta forma, o parâmetro que emprego para

³⁶ No CAP chamamos a unidade hora-aula de tempo.

aula de Artes Cênicas no Ensino Médio equivale a estes dois “tempos” geminados.

Os Setores Curriculares de linguagem artística no Ensino Médio neste nível de ensino, estabeleceram um acordo a respeito da organização do trabalho pedagógico de Arte que defende o oferecimento de um programa de aprofundamento em cada uma destas áreas. É consenso que o professor que assuma o Ensino Médio, seja de Artes Cênicas, Música ou Artes Plásticas, desenvolva uma proposta de ensino que aborde um conteúdo específico da linguagem em questão, acompanhando uma turma durante os dois anos do Ensino Médio. Assim, na Música pode ser o estudo de um instrumento, como o violão; nas Artes Plásticas, uma técnica, como a pintura ou a animação e nas Artes Cênicas, um tópico ou um tema de reflexão sobre a linguagem.

De 1996 a 2001, o programa desenvolvido em Artes Cênicas no Ensino Médio foi o processo da criação e produção teatral articulado pelo Projeto Fazendo Gênero. Em consonância com os princípios de trabalho da área artística no CAP, o escopo pedagógico do Projeto propunha uma experiência diferenciada e desenvolvia-se em dois anos. Nestes anos, Fátima e, principalmente eu, fomos as professoras de Artes Cênicas responsáveis pelas seis turmas de Ensino Médio.

Um aspecto importante do trabalho das áreas artísticas no Ensino Médio é a divisão das turmas. No primeiro dia de aula de Arte do 1º ano do Ensino Médio, entram juntos em sala os professores de Artes Cênicas, Música e Artes Plásticas e explicam para a turma a dinâmica do ensino de Arte no Ensino Médio e expõem seus respectivos projetos. Então, cada aluno opta por uma área, de tal modo que a turma se subdivide em três grupos, de dez ou doze alunos, correspondentes a cada linguagem. Desta forma, ao me referir a uma turma do Ensino Médio, estou, de fato, reportando-me à parte de uma turma que optou por Artes Cênicas.

Na dissertação, apontei quatro motivações recorrentes que concorrem na escolha pela área artística:

- O aluno se identifica ou se sente atraído pela *proposta* de Música, Artes Cênicas ou Artes Visuais.
- Os adolescentes procuram escolher a mesma atividade de seu grupo de amigos ou das pessoas com as quais estabeleçam algum laço de afetividade;
- O bom relacionamento do professor com os alunos, ou seja, a maioria quer ficar com um professor considerado *legal* no julgamento subjetivo gerado e difundido nas conversas de corredor.
- Há ainda uma outra modalidade de motivação, assumida pelos que não apresentam interesse em nenhuma linguagem, que expressa a opção pela disciplina artística considerada pelos alunos como menos exigente academicamente, que solicita menos trabalho, menos envolvimento, enfim, como os próprios alunos se referem *a menos pior*.

O Setor Curricular de Artes Cênicas

É uma instância acadêmico-administrativa pertencente ao Colégio de Aplicação, composta por três professores, em regime funcional de 40 h com Dedicção Exclusiva, com formação mínima de Licenciatura Plena em Educação Artística.

Hoje, fazem parte deste Setor, além de mim:

- Prof. Mestre Maria Fátima Simões Novo. Docente graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística pela EBA/UFRJ e História pela PUC/RJ e Mestre em Educação pela UFRJ.
- Prof. Mestre Andréia Pinheiro. Docente com formação em Licenciatura Plena em Educação Artística, habilitação Artes Cênicas pela UNI-RIO e Mestre em Teatro pela UNI-RIO

As aulas são oferecidas em uma sala própria, denominada Teatro do CAP-UFRJ. É uma grande sala, retangular, com aproximadamente 90m², com piso de tábua corrida, iluminada por algumas lâmpadas fluorescentes. Apenas uma parede do fundo da sala está pintada de preto, o restante encontra-se na cor branca. Possui oito grandes janelas venezianas e duas portas de entrada. Não há cadeiras, apenas cubos, praticáveis e alguns móveis que os alunos utilizam para os exercícios teatrais. Dentro desta sala, há duas pequenas salas que servem de depósito de materiais e uma terceira para estudos ou reunião do Setor. Em geral, a sala se encontra em estado precário, praticamente sem manutenção, com os materiais deteriorados.

O Setor possui aparelho de som portáteis com *CD player*, computador sem conexão com a Internet, impressora, TV, aparelho *DVD player*, câmera fotográfica, dois refletores um pequeno acervo de materiais didáticos – como diversos tamanhos de bolas, tecidos, bambus etc. – de figurinos e objetos cênicos.

O Colégio de Aplicação da UFRJ

O Colégio de Aplicação é um órgão suplementar da Universidade Federal do Rio de Janeiro, conhecido como CAp/UFRJ. Criado em 1948³⁷, vem assumindo uma posição de espaço de estágio preferencial dos Cursos de Licenciatura, ocupando um papel importante na formação dos professores licenciados pela UFRJ

Caracteriza-se por ser uma instituição escolar comprometida com a formação de professores e com um trabalho pedagógico de cunho experimental. Está no conjunto de unidades da UFRJ e, portanto, mescla atributos escolares e universitários. Ao mesmo tempo em que desempenha as funções de uma instância de Ensino Básico, exerce atividades de perfil universitário, mantendo-se, por conseqüência, em permanente diálogo com os princípios e valores que norteiam o Ensino Superior (COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRJ, 2000 passim).

Localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro, o Colégio possui cerca de 120 professores efetivos e substitutos, 4 técnicos de ensino e 20 funcionários. Atende aproximadamente 750 crianças e adolescentes divididos em duas turmas de 25 alunos da Classe de Alfabetização até a 4ª série, duas turmas de 30 alunos de 5º a 8º série e três turmas de 30 alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

³⁷ Foi criado por exigência do decreto-lei nº 9053/1946, que estabelecia a obrigatoriedade de uma escola de demonstração em todas as Faculdades de Filosofia.

No momento, o processo seletivo de acesso às vagas da escola é realizado por meio de sorteio público para ingresso na Classe de Alfabetização e na 5ª série. Para entrada no Ensino Médio, são realizadas duas fases de seleção: primeiro, há aplicação de provas de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática, com exigência de 50% de aproveitamento em cada uma delas; e em seguida, sorteio público para os aprovados nas duas avaliações. Não há reserva de vagas para filhos de professores e funcionários da Universidade.

Embora não haja um estudo estatístico, é possível observar que sua clientela é formada, em sua maioria, por filhos de famílias da Classe Média de diferentes bairros do município carioca. Ou seja, com algumas exceções, os alunos têm facilidade de acesso à informação através de livros, jornais, tv e internet, bem como às atividades culturais, artísticas e sociais da cidade. Além disso, o índice de evasão escolar é muito baixo e normalmente não há grande discrepância entre a idade do aluno se comparada com a idade escolar recomendada pelos órgãos competentes.

O Projeto Fazendo Gênero e a relação com o Colégio de Aplicação

No Mestrado procurei examinar uma certa cultura produzida pelo jogo de relações e ações dos que circulam pelo CAP, utilizando o conceito de *habitus*, formulado por Bordieu (2001). Através do meu olhar sobre o CAP, fruto da observação e percepção advindas da vivência de docente, tracei uma forma peculiar de pensar e agir *capiana*, tal qual a reconheço. Ressaltei três aspectos:

a. O orgulho de pertencer ao CAP

Evidenciado em um sentimento de distinção por fazer parte do Colégio de Aplicação³⁸. Circula nos corredores a expressão *ser capiano* e sua aplicação envolve um sentido de pertencimento e dignidade. Quando ouço alguns tipos de enunciações como: *ser capiano é para sempre*, fico a pensar na intensidade da marca de subjetividade produzida por esse território, que tanto pode nomear o adolescente, oferecendo-lhe o conforto do Mesmo, ou seja, a acolhida e a segurança da companhia de seus iguais, quanto pode enrijecê-lo, impedindo-o de relacionar-se com o Outro: outras experiências, outra gente, outros nomes. Observo emocionada que o laço dos alunos com o Colégio e com seus colegas perdura durante os anos: muitos ex-alunos contam que seus melhores amigos são capianos e vários retornam em visitas, nos eventos escolares ou como licenciandos. Contudo, inquieta-me o excessivo respeito à ordem capiana, a exigência de não ser outra coisa que não capiano. Por exemplo, certa vez encontrei na rua um ex-aluno que saiu do Colégio antes de concluir o Ensino Médio perguntei

³⁸ Favorece esse sentimento o fato do CAP ser reconhecido pela excelência acadêmica, com ótimo grau nos instrumentos de avaliação escolar, tais como Prova Brasil, e boa classificação no ranking das escolas que mais aprovam alunos nos concursos vestibulares e ENEM.

sobre a nova escola e ele me respondeu que estava gostando e que estava surpreso por sentir-se bem em outra escola que não o CAp.

b. O caráter engajado.

Há um ambiente de discussão e mobilização política na escola, tanto o grêmio estudantil, como os docentes têm forte participação em atos reivindicatórios e manifestações sociais. Além disso, a grande maioria das decisões do Colégio é discutida e votada nos diversos fóruns deliberativos³⁹ compostos por representantes dos diferentes grupos que compõe a comunidade escolar, incentivando o envolvimento de todos na vida escolar. Nos fóruns, tratam-se todos os tipos de temas: calendário escolar, vaga para professor, problemas disciplinares etc. “No CAp, logo se aprende a importância de conhecer seus direitos, de organizar-se e organizar um grupo e as formas de reivindicação.”(MACHADO, 2004, p. 127)

c. A ligação com o domínio universitário

Embora seja uma instituição de Ensino Básico, o seu vínculo com a universidade e a sua natureza de prática e pesquisa em educação, estabelecendo-se como lugar preferencial de estágio de docência dos cursos de licenciatura da UFRJ, atribuíram-no de algumas características próprias, quais sejam a consideração dada à titulação e produção acadêmica, a prática de atividades experimentais, bem como o acolhimento de outros agentes, além do professor, no processo de aprendizagem, fruto da presença dos licenciandos. De forma geral, o adolescente do CAp encontra-se

³⁹ Por exemplo, a Direção do Colégio de Aplicação é formada por um grupo de professores eleitos por docentes, funcionários e alunos e há o Conselho Pedagógico que é a máxima instância deliberativa presidida pela Direção e formada por um professor representante de cada setor curricular (Matemática, Música, Artes Cênicas, Língua Portuguesa, Biologia e assim por diante.), funcionários e alunos, reunindo-se em sessões quinzenais, abertas à comunidade.

submetida a uma grande diversidade de formas e métodos de ensino, e ele, então, aprende a transitar por essa diversidade, respeitando as experimentações dos professores e dos licenciandos, adquirindo o gosto e o hábito pela reflexão e pelo debate.

Defendi, na dissertação (Ibid., p. 125 et seq.), que esses aspectos norteavam “a rede de valores capiana, criando uma tessitura social e estabelecendo relações de forças” e, sobretudo, tornando possível, a partir deles “apreciar quem e o que no espaço do CAP representa o forte, o válido, o legítimo, o aceito, bem como seus opostos e a dinâmica entre eles.”

Foi com base nesse referencial que procurei analisar o quanto a compleição do Fazendo Gênero estava intimamente ligada ao diálogo que travou com as crenças e aos valores do Colégio. Argumentei que o Projeto estava inscrito no *habitus capiano*, que à medida que se constituiu como o resultado das forças e condições que sustentavam este espaço, também produziu novas relações aí. Se é verdade que o Fazendo Gênero tinha “a cara” do CAP, ou seja, que havia sido profundamente marcado pelos valores e pela forma de ser do Colégio, igualmente é cabível afirmar que, no seu período de desenvolvimento, pôs em movimento e transformou o ambiente capiano.

APÊNDICE II

SOBRE O ESPETÁCULO *EncenaAÇÃO*

EncenaAÇÃO era o nome do espetáculo produzido pelo Projeto Fazendo Gênero e caracterizou-se como um exercício de criação em que os conteúdos básicos da linguagem cênica ganhavam destaque. Para a maioria dos alunos, tanto de Ensino Médio como de Graduação, foi a primeira oportunidade de vivenciar o processo de criação e realização de um espetáculo.

Regularmente era levado a público, com entrada franca, em dois dias no final do ano letivo. O local usualmente era uma sala de espetáculos com recursos para uma apresentação profissional regular, com capacidade para 200 ou 300 pessoas.

Nas próximas páginas serão apresentadas a produção intelectual e a artística mais relevante do Projeto Fazendo Gênero, no período de 1997 a 2000, pelo ano de realização.

1997

Foi realizado o 1º espetáculo **EncenaAÇÃO**.

EncenaAÇÃO 97 teve duração de 90 minutos, sendo composto de seis esquetes de autores nacionais e estrangeiros:

- *O Candidato*, de Harold Pinter
- *Augusto Jantar*, de Alcione Araújo
- *Úrsula, a Muda*; livre adaptação do texto "Húmulo, o Mudo", de J. Anouilh e J. Aurenche
- *A Verdade*, de Artur Azevedo
- *A Higiene*, de Artur Azevedo
- *Cancro*, de Artur Azevedo

Cada esquete foi dirigido por um grupo de alunos universitários/diretores, proporcionando uma diversidade de propostas expressivas e conferindo dinamismo e riqueza estética ao espetáculo.

Em 97, O Projeto Fazendo Gênero foi contemplado pela Divisão de Atividades Extracurriculares/UFRJ com 05 (cinco) cotas de bolsas de Licenciatura e Iniciação Cultural e Artística.

1998

EncenaAÇÃO 98 foi composto de três esquetes cômicas, com duração total de 90 minutos. Neste ano, o espetáculo foi convidado a integrar o evento Comemorativo do Cinquentenário do Colégio de Aplicação/UFRJ e da Declaração dos Direitos Humanos e apresentou como eixo temático a

reflexão sobre a relação do Homem e a Lei, seja ela social ou divina, na busca de reconhecimento, dignidade e liberdade.

Foram apresentados os seguintes textos teatrais:

- *Piquenique no Front*, de Fernando Arrabal
- *Sistema Goudron*, de André Lorde
- *Édipo Rei - Tragédia de Sófocles*, adaptação de "Édipo Rei ", de Sófocles

Em maio de 98, a experiência pedagógica proposta pelo Projeto foi apresentada pelas professoras coordenadoras Celeia Machado e Maria Fátima Novo no IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Águas de Lindóia - SP.

Em novembro de 1998, os alunos estagiários da Direção Teatral participaram da Jornada de Iniciação Científica da UFRJ.

1999

A partir de 99, o Projeto Fazendo Gênero passou a desenvolver dois processos de montagem durante cada ano: o Exercício de Cena, na forma de uma leitura dramática, e o espetáculo **EncenaAÇÃO**.

Em maio, foi a público na Sala de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação, a Leitura Dramática de *Bodas de Sangue*, texto dramático de Federico Garcia Lorca. Esta montagem teve um cunho multidisciplinar, integrando as disciplinas de Artes Cênicas e Música. Contou com aproximadamente cem participantes e a produção foi realizada pelos alunos (eles criaram e confeccionaram os cartazes, programas, convites e um mural

com textos e ficha técnica da apresentação, bem como coletaram roupas e objetos para compor os figurinos e adereços da Leitura).

Em dezembro de 99, realizou-se a 3ª edição do **EncenaAÇÃO**.

Neste ano, o espetáculo propôs-se a estudar a produção teatral dos anos 60 – década em que o Brasil viveu os anos de chumbo da ditadura, quebras de tabus, profundas transformações sociais, investigações e proposições estéticas inéditas. Foi inspirado na produção artística dos anos sessenta. Por meio da montagem de três peças teatrais e do Happening com parangolés, pretendeu resgatar o espírito da arte de expressão coletiva, transformadora e libertária.

As peças que compuseram o espetáculo foram:

- *Jogos na Hora da Sesta*, de Roma Mahieu;
- *A Falecida do Encantado*, adaptação do texto "O Morto do Encantado Pede Passagem", de Oduvaldo Viana Filho; e
- *Roda Viva*, de Chico Buarque.

Em 1999, foi apresentado no I Congresso de Extensão da UFRJ, sendo agraciado com o Prêmio Menção Honrosa.

2000

Em abril, o Projeto **EncenaAÇÃO** realizou a Leitura Dramática de *Casa de Bonecas*, texto dramático de H. Ibsen, em quatro apresentações na Sala de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação.

Em novembro, foi a público o espetáculo **EncenaAÇÃO**. Em 2000, propôs uma reflexão sobre a progressiva deterioração dos valores humanos neste fim de século. A perda de identidade, o processo de individualização

e a solidão, a aparência e a essência foram temas discutidos e levados à cena de forma poética e irreverente.

As peças que compuseram o espetáculo foram:

- *Apoio de Bellac*, de Jean Giraudoux
- *Fantasio*, de Alfred Musset

Neste ano, foi apresentado pelas professoras coordenadoras no X ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado no Rio de Janeiro. Em novembro, os alunos estagiários da Direção Teatral participaram da Jornada de Iniciação Científica da UFRJ. Em 2001, foi apresentado na 24^a Reunião Anual da ANPED, em Caxambu/MG, e no II Congresso de Extensão da UFRJ.

Além disto, a *home page* do **EncenaAÇÃO** - www.cap.ufrj.br/encena - encontra-se disponível com vistas a possibilitar a troca de informações e idéias sobre o universo das Artes Cênicas, bem como divulgar o Projeto e seus colaboradores.