

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
ESCOLA DE BELAS ARTES

Cecília Maria de Araújo Ferreira

**PROCESSOS DE ENCENAÇÃO COMO ESPAÇO DE
FORMAÇÃO DE POÉTICAS-DOCENTES TEATRAIS**

Belo Horizonte

2017

Cecília Maria de Araújo Ferreira

**PROCESSOS DE ENCENAÇÃO COMO ESPAÇO DE
FORMAÇÃO DE POÉTICAS-DOCENTES TEATRAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Artes.

Área de Concentração: Artes

Linha de Pesquisa: Arte e Experiência
Interartes na Educação

Orientador: Prof. Dr. Maurilio Andrade Rocha
Coorientadora: Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz

BELO HORIZONTE

2017

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Raiffer, Cecília, 1977-

Processos de encenação como espaço de formação de poéticas-docentes teatrais [manuscrito] / Cecília Maria de Araújo Ferreira. – 2017.

233 f.

Orientador: Maurilio Andrade Rocha.

Coorientadora: Mariana de Lima e Muniz.

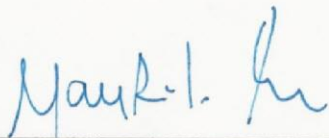
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Teatro – Estudo e ensino – Teses. 2. Representação teatral – Teses. 3. Licenciatura – Teses. I. Rocha, Maurilio Andrade, 1963- II. Muniz, Mariana de Lima e, 1976- III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. IV. Título.

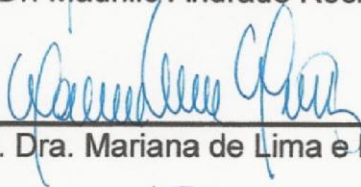
CDD 792.07

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de tese da aluna **CECÍLIA MARIA DE ARAÚJO FERREIRA** Número de Registro **2013709980**.

Titulo: **"Processos de encenação como espaço de formação de poéticas - docentes teatrais"**



Prof. Dr. Maurilio Andrade Rocha – Orientador - EBA/UFMG



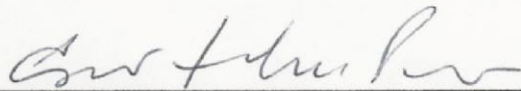
Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz – Titular – EBA/UFMG



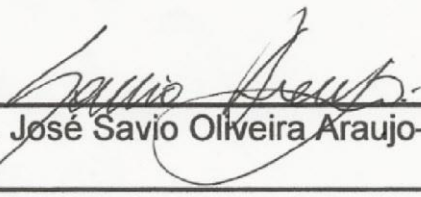
Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel – Titular – EBA/UFMG



Prof. Dr. Davi de Oliveira Pinto – Titular – UFOP



Prof. Dr. Eugenio Tadeu Pereira – Titular – EBA/UFMG



Prof. Dr. José Savio Oliveira Araujo – Titular – UFRN

Dedico esta tese a todos os professores, pesquisadores, estudantes e artistas que irrigaram o meu processo de formação como artista-professora-pesquisadora de teatro e a todos que virão neste perene caminho de (des)envolvimento e “autorrevelação”. Dedico em especial à minha família: ao meu marido Luiz Renato, meus filhos Bernardo e Catarina, meu pai Benedito, minha mãe Zilma e minha irmã Leonília (*in memoriam*), minha irmã Raquel e minha tia-mãe Zilna.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o esforço conjunto das Universidades Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Regional do Cariri (URCA) na execução do Doutorado Interinstitucional (DINTER). Possibilidade de acesso ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG (PPGArtes/EBA-UFMG), na pessoa da professora Lúcia Pimentel (UFMG) e do professor Fábio Rodrigues (URCA). Agradeço ao orientador professor Maurilio Rocha por ter dito sim à proposta de pesquisa; agradeço a coorientação da professora Mariana Lima Muniz que após dois anos de desenvolvimento da pesquisa aceitou a empreitada de entrar conosco no trabalho; agradeço a ambos pela disponibilidade, pelas profícuas discussões que contribuíram para o melhor delinear do projeto e abriram horizontes até então inexplorados.

Obrigada à URCA, em especial ao Departamento de Teatro que me liberou por nove meses para o estágio doutoral em Belo horizonte (MG) no ano de 2015, em especial aos professores Aline Sousa, Alysson Amâncio, Gleison Amorim, Lorenna Gonçalves e Lucivania Lima; ressaltamos que apenas o professor Alysson é efetivo, os demais são substitutos e egressos do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA.

Agradeço ao povo brasileiro que financiou nossos estudos via URCA, UFMG e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Se chego hoje à defesa da tese é graças ao esforço conjunto de instituições, de pessoas que fazem estas instituições e de pessoas que dificilmente ingressarão nestas instituições. Meu compromisso de retorno social é imenso, e será cumprido na poética-docente de ser artista-professora-pesquisadora no ensino superior de Teatro no Nordeste central do Brasil, minha região de origem. “Fazer universidade”, apesar de todas as dificuldades, é um trabalho possível, gratificante e prazeroso!

Obrigada a cada professor que compõe a Banca Examinadora – Prof. Dr. Maurilio Andrade Rocha (UFMG), Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz (UFMG), Profa. Dra. Lúcia Gouvêa Pimentel (UFMG), Prof. Dr. Eugênio Tadeu Pereira, Prof. Dr. José Sávio Araújo (UFRN) e Prof. Dr. Davi de Oliveira Pinto (UFOP) – pelo empenho de terem dedicado horas de leituras e estudos para esta defesa e contribuírem para o desenvolvimento da pesquisa em/sobre Teatro, na recente história brasileira de implementação e interiorização do ensino superior de Teatro.

Agradeço aos egressos do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA, pela disponibilidade em contribuírem com o estudo de caso que dá base e voz para esta tese, por responderem aos questionários e pelos seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) e dissertação de Mestrado.

Agradeço aos professores do Departamento de Teatro da URCA: Alysson Amâncio, Andrea Paris, Cecília Lauritzen, Jerônimo Vieira, João Dantas Filho, Luiz Renato, Maria Odette, Mateus Gonçalves, Mônica Mello, Patrícia Caetano e Rodrigo Frota. Agradeço aos professores substitutos pela ampla colaboração para o andamento do nosso Curso: Aline Sousa, Edceu Barboza, Lorena Gonçalves (os três são egressos do Curso) e a Yuri Magalhães. Agradeço aos funcionários do Centro de Artes da URCA (CARtes/URCA) pelo carinho e atenção sempre desferidos: Simone Oliveira (Secretária de Teatro), Danúbio Xavier Lins (Secretário de Artes Visuais), Pedro Wesley (Secretário da Setorial do Departamento de Ensino e Graduação do CARtes), Agostinho Neto (Coordenador Setorial da Biblioteca do CARtes), Seu Zaga (Cícero Alves), Seu Zeca (José Pereira), Seu João e Dona Maria Socorro Sousa Santos.

Agradeço a todos os estudantes do Curso que muito contribuem para a minha formação docente continuada, em especial aos estudantes de TCC dos semestres 2015.2, 2016.1 e 2016.2, os quais mediava em seus processos de escrita enquanto escrevia esta tese. Foram momentos de encontros, orientações e desabafos, estávamos nos mesmos lugares, guardadas as devidas proporções, eles nunca haviam escrito um TCC e eu nunca havia escrito uma tese: Carla Hemanuela, Faeina Jorge, Fernando Persatto, Géssica Pereira, João Batista, Samara Furtado, Stella Bonfim, Yarley Tavares, Wesley Costa e Wiarley Barros.

Agradeço a todos os professores, funcionários e estudantes do PPGArtes-EBA/UFMG que contribuíram direta ou indiretamente para o andamento desta tese. Agradeço ao professor Eugênio Tadeu Pereira que me acolheu na Disciplina Prática de Criação Cênica A – FTC145 (2015.2), na qual fui assistente de direção da montagem didática “Nós de Nós”, concebida e materializada em coletivo com os estudantes da Licenciatura e Bacharelado em Teatro da UFMG, a partir dos seus anseios poéticos levantados pelo desejo de expressarem teatralmente o tema “Memória”. Obrigada pela recepção e respeito: Aline Nogueira, Bruno Maracia, Eduardo Camillo, Geffer Rayan, Gislaine Reis, Guilherme Diniz, Isabella Lessa, Lira

Ribas, Luciana Veloso, Michele Bernardino, Nairalyce Almeida, Rikelle Neves, Sitaram Custódio, Thiago Fonseca, Thiago Rosado e Vitória Carvalho.

Agradeço aos amigos que fiz nas terras mineiras: aos pais dos colegas de escola dos meus filhos que nos oportunizaram passeios e encontros, piqueniques e banhos de cachoeira; ao professor de Educação Física da Escola Neuza Rocha, professor de meu filho, Eduardo Campos, que abriu, com toda a sua família, as portas das suas casas para receber minha família em finais de semanas revigorantes. Se sentir em casa fora de casa é necessário...

Agradeço a Daniela da Silva Reis, companheira no decorrer das horas infindáveis de escrita, por cuidar, por mim, da minha casa e dos meus filhos.

As palavras não alcançam meu agradecimento à minha família pelo encorajamento, paciência, colaboração e compreensão no proceder desta escrita.

“O tema da Criação insere-se num campo largo e cada vez mais complexo, é psico-bio-físico e cultural; estuda-se neste campo, também, os vários tipos de inteligência e o pensamento humano como percepção, sensação e intuição e como origem da própria consciência. Talvez seja neste campo que mais se tangenciam arte, ciência, filosofia e religião. Impossível tocá-lo sem pensar nas questões das origens, do tempo, da vida e da morte. Origem de nós mesmo e origem do universo”.

Sônia Rangel, 2005.

RESUMO

A tese *Processos de encenação como espaço de formação de poéticas-docentes teatrais*, tem como tema a prática de ensino/aprendizagem do Teatro pela criação-cênico teatral a partir da perspectiva do processo de encenação. A linguagem da encenação teatral, além de ser uma arte autônoma é compreendida, neste trabalho, como uma arte paradoxal por ser – una/múltipla/compósita/efêmera. A autoria compartilhada da obra teatral gera um processo movido pela revelação/criação/invenção de problemas concernentes aos partícipes do processo. O estudo de caso está localizado na prática artística-docente da encenadora-professora, autora desta tese, nas disciplinas *Processos de Encenação I, II e III* do Curso Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri (URCA). Para a tese foi criado um questionário para os egressos no qual eles pudessem expor suas experiências com os *Processos de Encenação*, tendo como objetivo averiguar se estes processos criativos reverberam e como reverberaram em suas práticas como artistas-professores-pesquisadores de teatro em seus campos de atuação como licenciados em Teatro.

Palavras-chave: Licenciatura em Teatro. Ensino/aprendizagem do teatro. Processo de criação. Processo de encenação teatral. Cariri cearense.

ABSTRACT

The Thesis Processes of Staging as space of origin of Stage Poetic-Docents, brings the theme the practice of teaching/learning of Drama through the scenic-theatrical creation from the perspective of the process of staging. The language of the theatrical staging, besides being an autonomous art is comprehended, in this work, as a paradoxical art for being – one/multiple/composite/ephemeral. The shared authorship of the theatrical work generates a process moved by the revelation/creation/invention of problems concerned to the participants of the process. The study of case is located in the artistic-teaching practice of the director-professor, author of this thesis, in the disciplines Processes of Staging I, II and III of the Degree in Drama of Cariri's Regional University (URCA). For the thesis was created a questionnaire for the former students in which they could expose their experiences with the Processes of Staging, aiming at checking if those creative reverberate and how they do so in their practices as artists-teachers-researchers of drama in their fields as graduates in Drama.

Keywords: Degree in Drama. Teaching/learning of Drama. Process of creation. Process of theatrical staging. Cariri Cearense.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Disciplinas Curriculares do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA.	156
Tabela 2 –	Disciplinas Curriculares do Núcleo de Formação Estético-Artística do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA.....	157
Tabela 3 –	Ementas das disciplinas Processos de Encenação I, II e III.	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARTES/URCA	Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CEPE/URCA	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Regional do Cariri
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior
CONSUNI/URCA	Conselho Superior Universitário da Universidade Regional do Cariri
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DOE	Diário Oficial do Estado do Ceará
EAD	Educação à Distância
EBA/UFMG	Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais
ETUFBA	Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia
GLEMC	Grupo de Teatro Louco em Cena
IES	Instituição de Ensino Superior
LACRIRCE	Laboratório de Criação e Recepção Cênicas
MEC	Ministério da Educação
PCN-ARTES	Parâmetros Curriculares Nacionais-Artes
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PPI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PPP	Projeto Político Pedagógico
PPC/TEATRO-URCA	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA
PPGARC/UFRN	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
PPGArtes/EBA-UFMG	Programa de Pós-Graduação em Artes, da Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais
PPGAC-UFBA	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Educação Superior
SSVP	Sociedade São Vicente de Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O ADVENTO DA ENCENAÇÃO TEATRAL E AS SUAS REPERCUSSÕES NO FAZER/PENSAR TEATRAL	22
2.1	A linguagem da encenação no fazer/pensar teatral	22
2.2	A encenação teatral: uma arte do paradoxo	52
2.3	A herança do advento da encenação para a arte teatral.....	71
3	O PROCESSO DA CRIAÇÃO CÊNICO-TEATRAL COMO <i>MODUS</i> PARA ENSINAR/APRENDER TEATRO	81
3.1	O processo de criação cênico-teatral como ato de encontro/confronto – colisão propulsora entre arte/vida/obra	81
3.2	A potência da efemeridade da cena teatral em atos de revelação/criação/invenção	105
3.3	O processo de criação cênico-teatral como processo de ensino/aprendizagem de teatro.....	133
4	Estudo de caso: Processos de Encenação na Licenciatura em Teatro da URCA	152
4.1	O Curso de Licenciatura em Teatro da URCA	153
4.2	Disciplinas Processo de Encenação I, II e III no Curso de Licenciatura em Teatro	160
4.3	A voz dos egressos: reflexões acerca dos processos de encenação I, II e III	169
5	A POÉTICA-DOCENTE NA PRÁTICA DO ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR DE TEATRO	Erro! Indicador não definido.
5.1	O processo de construção da presença do artista-professor-pesquisador de teatro	191

5.2 A expansão da sala de aula de teatro.....	198
5.3 A formação de poéticas-docentes teatrais	204
6 CONCLUSÃO	222
REFERÊNCIAS.....	227
REFERÊNCIAS DOS MARCOS REGULATÓRIOS DO CURSO	
LICENCIATURA EM TEATRO DA URCA	232

1 INTRODUÇÃO

A tese *Processos de encenação como espaço de formação de poéticas-docentes teatrais* foi desenvolvida no âmbito do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes, da Escola de Belas Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGArtes-EBA/UFMG), através do Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Regional do Cariri (URCA), realizado no quadriênio 2013-2017. A pesquisa está inserida na linha Arte e Experiência Interartes na Educação, com orientação do Prof. Dr. Maurilio Andrade Rocha e coorientação da Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz.

A tese tem como tema a criação de encenação como prática do ensino/aprendizagem do Teatro. A argumentação está circunscrita na investigação de como é estabelecida a relação entre os processos de encenação e os de ensino/aprendizagem¹, na formação de professores de Teatro na Licenciatura. Esta pesquisa, aqui registrada, foi delineada a partir do meu lócus de atuação como professora das disciplinas *Processos de Encenação I, II e III* do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA².

O meu contato com a formação em teatro através de processos criativos de encenação foi iniciado no Bacharelado em Direção Teatral, na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (ETUFBA), entre os anos de 1995-2000 e vem sendo aprofundado no decorrer de minha atuação nos campos artístico-docente-investigativo³.

A minha trajetória artística vem sendo alicerçada na atuação como encenadora/dramaturga na Companhia de Teatro Engenharia Cênica⁴ desde 2005. O percurso como professora de teatro foi ampliado quando ingressei como professora substituta na ETUFBA (2007-2009) e posteriormente com o meu ingresso como professora efetiva no Curso de Licenciatura em Teatro da URCA a partir de 2009, para a vaga de Direção Teatral. As minhas práticas de pesquisa em Teatro

¹ Como estilo de escrita e compreensão epistemológica para as discussões empreendidas, o texto da tese contém palavras compostas, que quando interligadas por barras indicam uma indissociabilidade entre os termos.

² O Curso em estudo é recente. Com sua primeira turma ingressando em 2008, está situado no interior da região semiárida do nordeste brasileiro, na região do Cariri cearense, e com funcionamento na cidade de Juazeiro do Norte.

³ Também como estilo de escrita, há a presença de palavras compostas unidas por hífen que indicam a simultaneidade de termos distintos.

⁴ Companhia de teatro cearense sediada em Juazeiro do Norte.

têm sido empreendidas na intercessão entre as atividades artísticas e docentes. Atualmente estão sendo reunidas no âmbito das investigações do Grupo de Pesquisa Laboratório de Criação e Recepção Cênicas (LaCriCe)⁵.

No Curso de Licenciatura em Teatro da URCA há três disciplinas denominadas Processo de Encenação I, II e III, que estão inseridas nos três últimos semestres da matriz curricular. Como a entrada da primeira turma foi em 2008 e a minha admissão como professora em 2009, e levando em consideração que as disciplinas ainda não tinham sido ministradas, parti da minha formação como graduada em Direção Teatral para implementá-las. Neste movimento, comecei a me questionar sobre quais estratégias pedagógicas poderia usar para melhor operacionalizar a prática da criação cênica de encenação na Licenciatura em Teatro. No andamento dos semestres, e das mais de 40 orientações de Processos de Encenação, os questionamentos iniciais me conduziram para a criação de estratégias pedagógicas para o ensino do teatro através de processos de encenação.

A tessitura da pesquisa registrada nesta tese foi baseada na compreensão de que há uma intercessão entre sala de ensaio e sala de aula, na qual se apresenta uma imbricação entre a práxis artística e docente. Encontrei neste entendimento a indissociabilidade entre ensaio e aula no que tange à perspectiva dos processos criativos de encenação teatral, na formação de professores de Teatro, do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA. Com base nesta relação, formulei como norte para esta pesquisa as seguintes perguntas:

- Como o processo criativo de uma encenação teatral pode ser prática pedagógica na formação do licenciando em Teatro?
- Como é estabelecida a relação ensino/aprendizagem nas disciplinas Processo de Encenação I, II e III do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA?

Diante do tema, a intercessão entre processos de criação e ensino/aprendizagem do Teatro, e da problemática, como é estabelecida e qual a importância da linguagem da encenação teatral na formação do artista-professor-pesquisador de teatro, situei os seguintes objetivos que estruturaram a tese:

⁵ Link de acesso ao Grupo na plataforma do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1828557061951611

1 – Apresentar uma argumentação de como aspectos da linguagem da encenação teatral contribuem para a formação do artista-professor-pesquisador de teatro;

2 – Oferecer um estudo de caso desenvolvido no Curso de Licenciatura em Teatro da URCA (2010-2016), focado na articulação entre o processo de encenação e o processo de formação do licenciando em teatro.

Para alcançar estes objetivos a tese está estruturada em seis capítulos, considerando a Introdução e Conclusão. Os quatro capítulos destinados ao desenvolvimento da discussão estão divididos em três subitens cada um, e denominados da seguinte maneira: Capítulo 2 – O advento da encenação teatral e as suas repercussões no fazer/pensar teatral; Capítulo 3 – O processo da criação cênico-teatral como *modus* para ensinar/aprender teatro; Capítulo 3 – Estudo de caso: Processos de Encenação na Licenciatura em Teatro da URCA; Capítulo 5 – A poética-docente na prática do artista-professor-pesquisador de Teatro.

No segundo capítulo discuto o advento da encenação teatral, as modificações ocorridas na sua acepção inicial e os desafios lançados pelo seu surgimento no fazer pensar teatral. Para a tessitura deste capítulo, utilizei a revisão bibliográfica como metodologia para o levantamento de matrizes epistemológicas que discutem o advento da encenação teatral a partir do final do século XIX na Europa, as transformações ocorridas na sua acepção no decorrer do século XX, bem como suas reverberações nestas primeiras décadas do século XXI. Este percurso se estabelece no capítulo considerando o desenvolvimento da encenação na América Latina e no Brasil, a partir da década de 1970. Destaco os seguintes autores, consultados para a escrita do Capítulo 2:

- Quanto ao advento da encenação teatral na transição do século XIX para o século XX, a discussão é baseada em André Antoine (2001), Adolphe Appia (s/d) e Gordon Craig (1963);
- Quanto à discussão das repercussões ocorridas na arte teatral a partir do surgimento da encenação na sua acepção moderna, a reflexão feita tem como base Bernard Dort (1977; 2003), Patrice Pavis (2008; 2010), Jean-Jacques Roubine (1998), Jean-Pierre Sarrazac (2012) e Redondo Júnior (s/d);
- Quanto à realidade teatral na América Latina a partir da noção da encenação, com recorte no Brasil, a revisão de literatura foi pautada em

Santiago García (1988; 2010), Antônio Araújo (2002; 2011), J. Guinsburg, João Roberto Faria e Mariângela Alves de Lima (2009); Décio de Almeida Prado (1999), Fernando Mencarelli (2014), Mariana Lima Muniz (2015), Andrea Marzano (2008), Cibele Forjaz (2008), Robson Haderchpek (2009), Sílvia Fernandes (2010; 2013) e Walter Lima Torres (2007; 2009);

- Para a análise das reverberações nos séculos XX e XXI, me pautei em estudos feitos por encenadores que refletem suas práticas, destacando: Anne Bogart (2011), Augusto Boal (1991), Ariane Mnouchkine (2010), Antonin Artaud (2006), Eugênio Barba (2010), Jerzy Grotowski (1971), Constantin Stanislavski (2005), Peter Brook (1994; 2000), Santiago García (1988; 2010) e Antônio Araújo (2002; 2011). A escolha por estes artistas foi pautada também pela minha identificação artístico-investigativa com estes autores.

Para tratar da encenação foi necessário compreender os seus aspectos políticos e econômicos, além da sua especificidade estética. O seu conceito envolve questões de posicionamento ideológico frente ao mundo, mas envolve também as questões que giram ao redor do espetáculo teatral, seus materiais constitutivos e os artistas responsáveis pela criação destes materiais – texto/autor; cenário/cenógrafo; iluminação/iluminador; sonoplastia/sonoplasta; interpretação-atuação/ator etc. Estes entendimentos, ainda em constituição na virada do século XIX para o XX, elevaram a obra de arte teatral para a condição de autônoma frente às outras artes, e provocaram profundas mudanças no campo teatral.

Conduzo o segundo capítulo compreendendo o processo criativo de uma encenação como espaço formativo. Esta escolha está em consonância com o estudo de Luigi Pareyson (2011) quando afirma que a “atividade artística consiste propriamente no ‘formar’ (...) exatamente num executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir” (p. 26).

No terceiro capítulo argumento que para criar é preciso existir simultaneamente em três instâncias: “existir para si”, “existir com o outro” e “existir no mundo” de forma participativa. Para desenvolver o processo de criação é preciso estar envolvido no processo de criação. A construção do saber é alimentada pelo que já se sabe e pelo que ainda não se sabe. Para saber é preciso fazer, e ao fazer, refletir o fazer e dar forma ao conhecer, em perene estado de movimento. Neste

sentido, optei pelos termos (des)envolver e (des)conhecer⁶, pois na sua aparente contradição, repousa em ação ininterrupta sua complementariedade. Discuto ainda o processo de criação como uma colisão propulsora entre encontro/confronto, na qual a imbricação entre arte/vida/obra é condição primaz.

O Capítulo 3 guarda na sua tessitura o diálogo com o referencial levantado para o Capítulo 2, entretanto, novos autores são inseridos para que possam colaborar com a discussão sobre processo de criação e formação através das noções de criatividade, inventividade e revelação compreendidas neste trabalho: Virgínia Kastrup (2007), Eduardo Tudella (2013), Fayga Ostrower (1987), Susanne Langer (1980), Michael Chekhov (2003), Floyd Merrell (2008), Paulo Freire (1981;1996), Jorge Larrosa (2010), Meran Vargens (2016), Luiz Renato Moura (2014; 2016), Cecília Ferreira (2009; 2016), Sávio Araújo (2005) e Eugênio Tadeu Pereira (2012).

O Capítulo 4 foi construído tendo como base as reflexões feitas nos capítulos anteriores em intercessão com a experiência como professora de encenação no contexto em estudo. Este capítulo é dedicado ao estudo de caso – as disciplinas Processo de Encenação do Curso de Teatro da URCA – que configura o segundo objetivo da tese. Para este intento, foi necessário um estudo breve sobre o recente processo de interiorização do Ensino Superior de Teatro no Brasil e a implementação do Centro de Artes (CARtes) na URCA, considerando o contexto sociocultural no qual está inserido o CARtes.

Foi feito um estudo detalhado do Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Teatro da URCA (PPC/Teatro-URCA), para compreender o perfil do egresso e levantar a base de formação do artista-professor-pesquisador de teatro licenciado pela URCA. Em seguida, realizei um recorte no Setor de Estudos Artes do Espetáculo por abranger as disciplinas Processos de Encenação I, II e III na matriz curricular do Curso. As ementas foram discutidas na contextura entre os conceitos levantados na revisão de literatura e estudos empreendidos nos primeiros capítulos, sob a óptica da professora-artista-pesquisadora das disciplinas de Processos de Encenação.

Este exercício de pensamento levou à empreitada de ouvir *as vozes dos egressos* a partir de três fontes de pesquisa: Trabalhos de Conclusão de Curso

⁶ Ainda quanto ao uso de palavras compostas, no caso dos verbos antecidos pelo pré-fixo “des” entre parênteses, indicam que há uma perspectiva de complementariedade entre os verbos.

(TCC); dissertações de mestrado (concluída e em andamento), que tratam das práticas de encenação vivenciadas pelos estudantes nas disciplinas Processo de Encenação I, II e III; e o questionário criado para esta pesquisa, intitulado *As vozes dos egressos: reflexões acerca dos Processos de Encenação do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA*.

O questionário é uma reflexão escrita dos egressos, com o objetivo principal de ouvir suas vozes sobre os processos de encenação vividos na universidade. Consegui mapear 27 egressos, contatar 20, dos quais, 13 responderam. Para construir o questionário usei como base o estudo feito pelas professoras Rita Gusmão e Mariana Lima Muniz (2010) sobre o perfil do egresso dos graduados em Teatro (bacharelado e licenciatura) pela UFMG.

No questionário que criei, consta a identificação do egresso e os dados dos resultados das disciplinas Processos de Encenação: nome, nome artístico, ano de ingresso, ano de saída do Curso, semestre cursado, professor orientador, tema abordado/escolhido para a encenação, a ficha técnica, os locais e datas de apresentação dentro da Mostra Didática do Curso de Teatro da URCA e em espaços e eventos externos à Mostra. O questionário contém oito perguntas abertas sobre a experiência de cursar as disciplinas Processos de Encenação I, II e III na licenciatura em teatro. As perguntas são:

I) Por que você decidiu dar continuidade às suas montagens de Processos de Encenação? II) Você participou de Processos de Encenação conduzidos por outros colegas de Curso? III) Caso tenha respondido “sim”, de quais Processos de Encenação você participou? IV) Por que você decidiu atuar no(s) Processo(s) de Encenação do(s) seu(s) colega(s)? V) Quais as contribuições destes Processos conduzidos por colegas nos seus Processos de Encenação? VI) Dentro dos seus Processos de Encenação, como você observa o desenvolvimento de temáticas, princípios e estímulos para a condução de processos criativos teatrais? VII) Considerando o seu processo de formação em teatro e a sua atuação profissional, quais foram as contribuições das disciplinas Processos de Encenação? O que destas experiências ressoam nas suas práticas como artista-professor-pesquisador de teatro? VIII) Você compõe algum coletivo, qual?

O questionário foi construído com base nas experiências das orientações dos Processos de Encenação, estudo do PPC/Teatro-URCA e a análise das ementas das disciplinas. A matriz da tese foi configurada pelo olhar da professora

das disciplinas de Processos de Encenação e as reverberações das *vozes dos egressos*.

O Capítulo 5 é a organização dos conceitos levantados nos capítulos 2 e 3 em cruzamento com os dados e as reflexões feitas no quarto capítulo. Argumento que os Processos de Encenação vivenciados pelo licenciando em Teatro da URCA são espaços para a construção de poéticas-docentes no processo de formação do artista-professor-pesquisador de teatro. Os Capítulos 4 e 5 são escritos na 1ª pessoa do singular, o “eu” encenadora-professora-pesquisadora e na 1ª pessoa do plural, os “eus” e os “nós” professora/estudantes/artistas.

A pesquisa registrada nesta tese é pertinente pela necessidade de ampliação das discussões em torno da formação superior de professores de Teatro, tendo em vista o seu impacto na rede de Educação Básica Brasileira. No contexto nacional, as primeiras licenciaturas em Teatro são criadas na década de 1970, com localização nas capitais brasileiras e com maior incidência na região Sudeste. O Curso de Teatro da URCA é a primeira licenciatura criada e implementada no estado do Ceará, fato que gera urgência no aprimoramento da formação do licenciando em Teatro no interior do estado.

Encontrei no PPGArtes/EBA-UFMG as oportunidades necessárias para o desenvolvimento desta tese, sobretudo nas orientações, nas aulas que assisti e no contexto do DINTER entre UFMG e URCA. O Programa e o Doutorado Interinstitucional, que abrigaram esta pesquisa, foram movidos pela necessidade e responsabilidade em promover a formação continuada de professores e a propulsão do processo de interiorização do ensino superior de teatro no Brasil.

2 O ADVENTO DA ENCENAÇÃO TEATRAL E AS SUAS REPERCUSSÕES NO FAZER/PENSAR TEATRAL

2.1 A linguagem da encenação no fazer/pensar teatral

A arte teatral traz na junção destas duas palavras uma série de contradições: ela é uma arte regida por suas próprias especificidades ou está a reboque de outras artes? É uma síntese e/ou justaposição de outras artes, ou tem algo de único que a faz ser uma arte autônoma? Estas questões iniciais interpostas por Patrice Pavis (2008), foram levantadas no *Dicionário de Teatro*, no verbete *Arte Teatral* e são de grande valia para o delineio da gênese da encenação no fazer/pensar teatral.

Ressalto que neste trabalho, a referência à arte teatral está circunscrita à linguagem da encenação teatral, e é apenas uma das formas de expressão e abordagem para a cena teatral. A contemporaneidade é configurada por uma diversidade de formas expressivas e compreensões epistemológicas plurais, para falar de teatro na contemporaneidade é preciso fazer escolhas (ROUBINE, 1988).

Segundo Patrice Pavis:

o teatro foi (...) 'reduzido' com muita frequência a um gênero literário (...) cuja parte espetacular era considerada, desde ARISTÓTELES, como acessória e necessariamente submissa ao texto (PAVIS, 2008, p. 25).

Com o advento da encenação, a obra de arte teatral passa a ser regida por leis específicas e conquista autonomia frente às outras artes (ROUBINE, 1998), deixando a cena teatral de ser uma exposição imutável de significados estratificados para estar aberta a significações e interpretações variadas (DORT, 1977).

A encenação é a criação de um sistema de sentido, no qual pactuam palco e plateia. A operacionalização de um sentido, para cada espetáculo, é a perspectiva fundante que a encenação trouxe para a arte teatral, na qual todos os elementos que compõem a cena precisam estar em sintonia com este "sistema implícito de organização" (PAVIS, 2010, p. 03). Sistema na compreensão de que todos os elementos da cena – texto, espaço, tempo e ator – devam estar inseridos em um acontecimento específico, em torno de uma ideia central, sem disparidades, mas em consonância, criados e compostos exclusivamente para cada obra teatral. Colabora com esta noção a posição de Bernard Dort:

a obra não possui uma significação eterna, mas exclusivamente um sentido relativo, vinculado ao lugar e ao momento (...). Anteriormente, uma certa ordem regia a troca de relações entre a plateia e o palco; hoje, esta ordem varia em cada espetáculo (DORT, 1977, p. 97).

O começo da encenação nasce como uma necessidade no desenrolar histórico do fazer/pensar teatral, necessidade que envolve os artistas e a plateia, arte e sociedade e um grande “salto dialético” (DORT, 1977, p. 88). Vários fatores colaboraram para o surgimento da linguagem da encenação teatral. Ela é resultado de várias transformações políticas, sociais, econômicas, culturais, ideológicas e históricas. Como aponta Pavis (2010), fazendo referência ao teatro europeu na virada do século XIX para o século XX, com recorte no teatro francês: “A ‘invenção’ da encenação não se fez (...) do dia para a noite. Foi precedida por uma longa e severa crítica ao estado reinante no teatro da época” (PAVIS, 2010, p. 09). Émile Zola faz uma crítica rigorosa ao teatro de sua época, principalmente ao que tange à ausência de novos autores e ao contexto neófito das representações de então (DORT, 1977; ROUBINE, 1998; PAVIS, 2008, 2010).

As condições que engendraram o advento da encenação teatral foram movidas pelas transformações técnicas com a mecanização do palco, o surgimento e o aperfeiçoamento da iluminação elétrica (PAVIS, 2008), que possibilitaram novas investigações e operacionalizações para a cena; o andamento histórico e as mudanças ocorridas na virada para o século XX, propiciaram novas questões para o fazer/pensar teatral e com isso houve a invenção de problemas e de soluções cênicas (ROUBINE, 1998) antes inusitadas; a modificação do público na sua atitude frente ao teatro e a multiplicação de plateias, resvalou na criação da heterogeneidade de cenas e uma heterogeneidade de público (DORT, 1977). Todo um contexto estava posto para que o teatro ganhasse novas perspectivas com as diretrizes que a encenação apontou para a arte teatral.

Em termos históricos, Bernard Dort (1977) considera que a encenação, na acepção moderna do termo, surge apenas no final do século XIX. Antes, encenar uma peça significava colocar em cena uma obra literária ou extrair de um romance o seu conteúdo dramático; para Dort é um “abuso de linguagem” usar o termo encenação para qualquer obra teatral antes do século XIX:

Querer deduzir o estatuto da encenação moderna a partir de sua definição é colocar a carroça antes dos bois. Na verdade, o que

melhor pode nos informar sobre o seu estatuto são as circunstâncias e as modalidades da sua aparição (...). Vamos nos concentrar em sublinhar que a encenação, como a entendemos hoje, é de origem relativamente recente (DORT, 1977, p. 65).

Patrice Pavis (2008) também considera que a encenação é um conceito novo e uma função nova, mesmo compreendendo que na história do teatro no ocidente, desde os gregos, sempre houve uma pessoa ou conjunto de pessoas, encarregado em organizar os elementos cênicos para o acontecimento teatral. No teatro grego esta era a função do *didascalo*, na Idade Média a do *meneur de jeu*, no Renascimento e no Barroco a do arquiteto ou do cenógrafo, etc. (PAVIS, 2010, p. 128).

Trata-se de reconhecer que a apresentação cênica, a *opsis* de Aristóteles, ou a representação, desempenhou um papel em todos os elementos da história do teatro. Coisa distinta é entender a ruptura epistemológica dos anos de 1880 a 1890, que deu origem à encenação como um novo estatuto, ao invés de compreendê-la como representação cênica, isto é, como *opsis* ou *mimesis* (PAVIS, 2010, p. 03).

Bernard Dort (1977) coloca os impactos do surgimento da encenação na primeira década do século XX – e pergunta quais foram as circunstâncias da sua aparição? – e Patrice Pavis (2010), mesmo no final do século XX, ainda diz que a encenação é um conceito novo e que cada vez mais irrigado e de difícil descrição. Entretanto, ambos consideram o impacto que a encenação promoveu no fazer/pensar teatral uma “mutação brusca que transformou o teatro” (DORT, 1977, p. 64) e o levou a uma “ruptura epistemológica” (PAVIS, 2010, p. 03).

Roubine (1998), também no final do século XX, considera que há uma defasagem cronológica entre o aparecimento de um novo fenômeno e a sua discussão, e delimitação, nos escalões acadêmicos. Esta defasagem para a legitimação de um novo fenômeno – no caso a encenação – é ainda mais alargada pelas dificuldades metodológicas da própria especificidade do objeto investigativo em decorrência do caráter móvel e efêmero dos espetáculos teatrais: “as três últimas décadas do século XIX constituem, para nós, os primeiros 30 anos de uma nova época para a arte teatral” (ROUBINE, 1998, p. 14), levando em consideração a autonomia que a encenação promoveu à arte teatral.

apenas em 1880, com Zola e Antoine – é verdade que na cola dos Meiningers desde 1868 –, é que o encenador tornou-se o responsável

incontestado do sentido assumido para a representação (...). Divergências na datação nada mais fazem do que confirmar a dificuldade de situar, no tempo, uma função nova (...) mas que é antiga (...) uma pessoa encarregada de cuidar da organização material para a representação (PAVIS, 2010, p. 02).

Quando Bernard Dort (1977) considera que houve uma mutação que transformou o teatro e Patrice Pavis (2010) fala de uma ruptura epistemológica com o advento da encenação, não se pode perder de vista que um novo tempo começou para a arte teatral, isso se for levado em consideração os séculos de história do teatro no ocidente. Roubine (1998) pondera que esta transformação foi alimentada em grande instância pela diluição das fronteiras geográficas e por um fenômeno de irrigação. Houve um grande trânsito de grupos e artistas pela Europa, potencializando a troca e o compartilhamento de poéticas teatrais. Carlos Robson Haderchpek (2009) e Cibele Forjaz (2008) usam como exemplo, para a gênese da encenação, o trabalho da Companhia dos Meininger, na Alemanha:

é na passagem do século XIX para o século XX, com o duque Jorge II de Meiningen, André Antoine e Konstantin Stanislavski que a função do encenador será oficialmente reconhecida, tornando-se uma disciplina e uma arte em si (HADERCHPEK, 2009, p. 71).

foram os grandes inovadores: a autenticidade dos seus cenários, figurinos e objetos de cena não só é pioneira como influenciou, com as suas famosas tournées pela Europa, vários encenadores como Stanislávski e Antoine (...) que terá grande influência nas técnicas do espetáculo (FORJAZ, 2008, p. 70).

Todas estas circunstâncias abriram o caminho para que a encenação imprimisse autonomia para a cena. Autonomia conquistada pela consciência do significado desta nova atividade e função na arte teatral. A cena passou a ser contagiada por várias referências para a sua matriz constitutiva, para além da transposição da literatura dramática para a representação no palco.

Com a encenação são colocadas as questões da autonomia da cena e da autoria do encenador sobre a cena; no decorrer do século XX, a linguagem da encenação teatral e o trabalho do encenador foram postas constantemente à prova (GUINSBURG; FARIAS; LIMA, 2009, p.133-134). O ponto crucial destas questões está na autoria da cena e na autoridade artística, pois a arte teatral passa a buscar a teatralidade da cena com o advento da encenação. A encenação dá autonomia para a arte teatral. Ela promove a sua emancipação da literatura dramática, do edifício

teatral, de estilos e gêneros dramáticos; com ela se busca a teatralidade da cena, compreendida como matéria por excelência da arte teatral, na qual há relatividades e sentidos múltiplos no seu fazer/pensar/receber, que repercutem nos atos de ensinar/aprender teatro.

Na virada para o século XX, o teatro europeu estava buscando outras possibilidades para a arte teatral. A América Latina também passa a propor novas maneiras para o fazer teatral no decorrer do século. Faço uma reflexão cruzada entre estes dois contextos – Europa/séculos XIX-XX e América Latina século XX, a partir da década de 1970 – mesmo compreendendo que há grandes e profundas especificidades nestes recortes geográfico/temporais. Sabendo haver convergências entre estes contextos no que tange ao impacto do surgimento da encenação no fazer/pensar teatral: a busca pela teatralidade, o ruir dos modelos hegemônicos, a criação de um sistema de sentidos para a cena, a responsabilidade do artista para com a sua obra e a relação ativa com a plateia.

Neste sentido, o colombiano Santiago García (1988) levanta a necessidade da conquista por uma liberdade expressiva na qual artistas e público compartilhem das mesmas questões que são/serão levadas para a cena. Para ele:

encontramos uma nova forma de mostrar uma nova óptica da realidade. É este o caminho de uma nova dramaturgia nacional. Com todas as características de originalidade e vanguarda que necessitávamos, tanto nós como nosso público (...) os povos na América Latina de hoje exigem e criam soluções originais para os seus problemas políticos e econômicos com grandes dificuldades e rancorosos inimigos e vão encontrando respostas adequadas em cada caso e em cada conflito, da mesma forma, de nós artistas, nosso povo exige o que todo artista deve dar a seu povo: respostas originais (GARCÍA, 1988, p. 110).

A busca pela teatralidade da cena condizente com a realidade circundante, como também afirma Santiago García, é uma ressonância do advento da encenação. O fazer/pensar teatral ganhou outros ares, os modelos hegemônicos foram revistos e com o avanço do século XX, a linguagem da encenação teatral foi sendo questionada ao longo da sua atuação e possibilidades variadas, para o seu fenômeno como realidade, foram propostas, criadas e revistas. “Pois o modelo não existe mais, ele literalmente deixou de existir no dia mesmo em que deixou de funcionar” (ROUBINE, 1998, p. 16-17).

Como o modelo deixou de existir, a encenação passa a criar o sentido da cena e ser regida por sua autonomia como arte. Com esta compreensão, as reflexões feitas por André Antoine, apontado como o primeiro encenador, pelo menos em termos de registro histórico (DORT, 1977; ROUBINE, 1998; TORRES, 2001; PAVIS, 2008 e 2010), apesar de terem sido tecidas no início do século XX, guardam pertinência na atualidade. Patrice Pavis, fazendo referência à obra *Causerie sur la mise en scène* de André Antoine, considera que:

Encontramos nesta obra, que nada tem de falação improvisada, o conjunto das questões que se colocam para qualquer encenação recente (...) que não perderam absolutamente a sua atualidade (PAVIS, 2010, p. 11).

André Antoine fala das circunstâncias do teatro da sua época, reivindica uma arte que tenha consonância entre suas partes constitutivas e que cada elemento da cena faça sentido na cena. Para o Antoine:

o teatro clássico francês, durante vários séculos, não teve necessidade de “encenação”, no sentido que damos à palavra. Um simples telão de fundo, para demarcar o palácio, a praça pública ou o salão, era suficiente. O ator (...) se dedicava unicamente a aparecer com traje de gala diante da platéia e aí declamar seu papel, no lugar de interpretá-lo ou de vivê-lo. Ao lembrar que os dois lados do palco estavam atravancados pelos espectadores de prestígio, observa-se, então, a impossibilidade de qualquer evolução (...). Mas o ator, ainda completamente impregnado do velho espírito, não seguia em nada o movimento, limitando-se (...). Lembrem-se ainda do “endomingamento” de nossas atrizes. Elas se vestem menos para determinar suas personagens do que para servir de manequins vivos aos costureiros, às modistas. Arrumam-se para entrar em cena com o mesmo cuidado e a mesma coqueteria de quem vai às compras (...). Todo mundo está em traje de gala e quer aparecer da forma mais vantajosa possível diante do público. O velho instinto sobrevive e se transmite de geração em geração (ANTOINE, 2001, p. 26-28).

André Antoine preocupa-se com todos os detalhes da cena, busca a unidade do espetáculo teatral, observa a união necessária entre o ator e o espaço/tempo, faz a distinção entre o papel do diretor e do encenador, lida com autores teatrais que ainda acreditam que o sentido do teatro está unicamente na transposição do texto para a cena e com atores que duvidam da necessidade de se integrarem ao espaço/tempo do espetáculo teatral. “Nos inícios desta nova ciência, o encenador tinha, portanto, uma tarefa ingrata e obscura, pois sentia-se ainda a serviço de autores inquietos e atores célebres” (PAVIS, 2010, p. 11).

Para Santiago García (1988) o artista é o mediador dos anseios do público, não devendo a arte ficar ensimesmada, sem ter um sentido focado, o espetáculo é uma totalidade que mostra diversas realidades e este trabalho tem que estar nas mãos do artista de teatro que:

como intérprete profundo dos interesses do público, chega então a impor um programa de amplas dimensões no qual o campo criativo do espetáculo como totalidade, como texto e como espetáculo, está incluído e não pode escapar das suas mãos para a responsabilidade e respostas que fiquem sob encargo de alguns especialistas. “A representação é, em última instância”, como aponta B. Dort, “o discurso do ator sobre o estado do mundo” – parafraseando aqui a formulação de Galileu adotada por Brecht –, é um discurso dirigido ao público que apresenta a esse público uma série de “estados das coisas” (GARCÍA, 1988, p. 105-106).

O mundo passa a ser revisto, da lógica da imutabilidade para o entendimento da sua mutabilidade. Este movimento de emancipação da arte teatral e na mesma esteira dos artistas de teatro, que aos poucos vão reivindicando suas autorias específicas dentro das suas competências compositoras, não foi um movimento pacífico e espontâneo, é uma conquista dos agentes da obra teatral: problematizar o que está posto como realidade intransponível. Santiago García considera que o movimento de emancipação da arte teatral é uma questão que envolve uma tomada de posição estético/política. Cabendo aos artistas desenvolver a capacidade de tomarem uma posição frente à sociedade e à obra artística que expressam.

A grande dificuldade do ator do nosso tempo está em desenvolver sua capacidade de observação, que do ponto de vista de uma nova classe lhe permita ver com uma nova perspectiva a realidade e mostrar esta visão a partir do palco (GARCÍA, 1988, p. 110).

A grande dificuldade em observar o mundo ao redor, problematizá-lo e estranhar a visão de mundo posta, está na gênese da encenação e a acompanha nos dias atuais. Antoine, no começo do século XX, no contexto europeu, já levanta que não há uma fórmula, mas que a encenação deve “não somente fornecer à ação sua justa moldura, mas também determinar o seu verdadeiro caráter e constituir sua atmosfera” (ANTOINE, 2001, p. 25). Não basta à encenação o “que” expor no palco, mas o “como” expor no palco. García (1988) alega que não cabe ao palco expor um

espaço/tempo que “signifique o mundo”, mas colocar à disposição da plateia possibilidades variadas de significação de mundos também variados.

Ambos encenadores, em espaços/tempos bem distintos, o francês Antoine (começo do século XX) e o colombiano García (começo da década de 1970), expressam que suas reflexões são acrescidas das suas práticas artísticas, e estão longe de serem modelos.

Diz André Antoine:

E sucede que, apesar do considerável esforço destes últimos vinte anos, não descobrimos ainda nenhum princípio, não estabelecemos nenhuma base, não iniciamos nenhum treinamento, não formamos ninguém (ANTOINE, 2001, p. 25).

Diz Santiago García:

a teorização (...) é um parâmetro que permite ao grupo agilizar o trabalho e lhe impede a repetição de erros ou percorrer caminhos que em outras ocasiões não o levaram a lugar nenhum ou o embrenhamento em terrenos escorregadios (...) apresenta-se como uma memória do grupo e de necessária reflexão (GARCÍA, 1988, p. 25).

Estas ponderações – Antoine e García – apontam que o padrão é o movimento e são advindas das suas práticas artísticas nessa função tão antiga, tão nova, tão atual e tão controversa – paradoxal. A encenação provoca a emancipação da arte teatral, a renovação dos seus cânones, a abertura para a autoria, para a inventividade, para a descoberta de inusitadas possibilidades cênico-teatrais e para a premência da coesão entre os elementos que materializam a cena. Considera André Antoine que:

A prática faz o mestre. Como todo mundo ao meu redor – autores ou artistas – era novo, sem ideias preconcebidas, sem falsas tradições, fizemos o melhor que estava ao nosso alcance, aquilo que nos parecia mais verdadeiro, o mais claro, e foi assim que a experiência e a prática precederam a teoria (...). É preciso repetir que a encenação é uma arte que acaba de nascer; e que nada, absolutamente nada (...) tinha determinado a sua eclosão (ANTOINE, 2001, p. 26).

Para Walter Lima Torres (2001), a pesquisa de Antoine de fato gerou a autonomia da cena e abriu o caminho para a modernidade no teatro quando consagra a figura do encenador e levanta que a cena é o lugar para a obra de arte

teatral: “Antoine abre caminho para a direção teatral (...) como arte conceitual – mas, sobretudo autônoma, possuidora da sua própria história” (TORRES, 2001, p. 22).

O entendimento inaugural de Antoine que a encenação deve, além de imprimir à ação cênica sua “justa moldura”, gerar a especificidade da cena teatral, levou o teatro a encontrar o teatro, a buscar o teatro, a criar o teatro, na compreensão de que a arte teatral é regida por operacionalizações próprias, sem estar subalterna a outras artes. A teorização de Antoine a partir da sua prática acendeu a necessidade e tornou imprescindível ao espetáculo teatral um sistema de sentidos para cada obra. Ao considerar que apenas a “justa moldura” não basta, que é determinante delinear o “verdadeiro caráter” e constituir a “atmosfera” de cada espetáculo teatral, Antoine introduziu a encenação no fazer/pensar teatral como realidade e legou as noções de imaterialidade, imponderabilidade, efemeridade e volatilidade, ou seja, passa a tornar teatro o que ainda não é teatro por um desejo de ser teatro (SARRAZAC, 2012) – teatro no sentido de ser teatro – a constituição da sua “atmosfera”.

Santiago García (1988) expõe estas noções de imponderabilidade e efemeridade na obra de arte teatral quando diz que a:

A nova imagem, que já não está nem no artista nem na obra, está na relação entre a obra e o público. É reproduzida na representação e subsiste e se transforma depois dela (...) força que desencadeia o fato artístico (...) fato que acontece num determinado tempo e espaço e somente nele (GARCÍA, 1988, p. 53).

Faço um alargamento de conceitos entre os dois encenadores e os coloco em diálogo, segundo o entendimento sobre a encenação teatral em discussão: Antoine fala que precisa ser estabelecido no espetáculo algo além da sua “justa moldura”, García compreende que a “nova imagem” do espetáculo está na “relação entre obra e público” – encenação como relação entre palco e plateia considerando um sistema de sentidos levados para a cena; Antoine menciona o delineio do “verdadeiro caráter” da encenação, o que fica após a descida do pano. García menciona que o “fato artístico” é desencadeado quando subsiste e transforma a realidade – após o espetáculo, algo fica na plateia, porque algo de muito significativo para os artistas da cena foi espargido do palco e para que o público seja atingido, o artista precisa estar movido; Antoine inaugura a noção de “constituição de atmosfera”; García fala que o fato em cena só acontece “num determinado espaço e

tempo e somente nele” – na obra teatral há este embate entre imaterialidade e presença, volatilidade e permanência. Sendo assim, compreendo a encenação como espaço/tempo de compartilhamento entre artistas e plateia, entre palco e público, em torno de uma questão que pode vir a tocar a todos. Meu intento como artista é tocar com minha arte efêmera a vida de outrem, para isso ela precisa ser significativa para mim e para quem está na sala de ensaio comigo.

Na compreensão do desejo do teatro ser teatro, cito Walter Lima Torres (2009) que, como professor de direção teatral, considera que a criação de um espetáculo é a maneira de expressar uma questão/uma problematização/uma ideia que só pode ser exposta no formato da cena. No que tange ao artista de teatro, é apenas no espaço/tempo da cena que é materializado suas questões ante a sociedade e perante a si mesmo. A cena é o único lugar para dar espaço/tempo para o algo além da sua “justa moldura”: a “nova imagem”, a “relação entre obra e público”, o “verdadeiro caráter”, o “fato artístico”, a “constituição de atmosfera” “num determinado espaço e tempo e somente nele”.

Nas suas práticas em ensino/aprendizagem da direção teatral na universidade, Walter Lima Torres (2007; 2009) buscou delinear as matrizes do agenciamento criativo da cena teatral em três perfis e/ou comportamentos operacionais, denominados genericamente como diretor teatral: o ensaiador, o diretor e o encenador; asseverando que não há nenhum tipo de hierarquização entre estes coordenadores do espetáculo teatral. Os três modos de coordenação são formas de operacionalização que se diferenciam no seu fazer/pensar a cena, diferença muitas vezes diluída nas práticas teatrais de montagens de espetáculos. Como apontei, sempre houve a função de organizar a cena para a representação, a discussão agora é “como” esta organização é estabelecida e quais os seus objetivos dentro do acontecimento teatral.

Já faz um tempo que me dediquei (...) a pensar um caminho relativamente lógico para demonstrar aos alunos-diretores que esse coordenador do espetáculo teatral reflete “o espírito do seu tempo”. Trata-se na realidade de uma mentalidade possível de ser manifesta graças às injunções cognitivas e as convenções socioculturais celebradas pela própria comunidade na qual este agente criativo se encontra (TORRES, 2009, p. 42).

Encontro em Walter Lima Torres, o fôlego para traçar um diálogo entre contextos tão diferentes – Europa/Antoine e América Latina/García – quando reflete

que cada operacionalizador da obra de arte teatral é reflexo do “espírito do seu tempo”. Tradicionalmente a direção teatral, no teatro do ocidente (Europa e América Latina), de maneira alargada, está vinculada à emissão de um juízo estético sobre determinado tema ou fato social/histórico; à mediação de ideias; à coordenação artística e técnica do espetáculo; à promoção da intercessão entre a imaterialidade e a materialidade da cena no espaço/tempo efêmero do espetáculo teatral; à resposta teatral a uma problematização levantada como ideia inicial; à concepção estética e ética do espetáculo, podendo, tal concepção, ser levada ao sucesso ou ao fracasso da empreitada artística frente à audiência, a quem é dedicada a obra teatral.

Torres (2007) considera que o trabalho dos coordenadores do espetáculo – ensaiadores, diretores, encenadores – é um “movimento criativo” de organização dos elementos da cena para o espetáculo teatral. Os processos criativos se tornaram cada vez mais complexos, plurais e com modos de articulação procedimental carregados por particularidades, chegando a serem diversos os propósitos, a terem objetivos e finalidades na montagem cênica em disparidade. Os perfis operacionais apontados estão situados em momentos históricos do fazer teatral, ora distintos, ora em simultaneidade de coexistência, não se trata da evolução da figura do encenador sobre seus antecessores – o ensaiador e o diretor – e sim uma diferenciação no foco do trabalho sobre a cena.

Não obstante, em primeiro lugar, a aparente classificação entre essas três figuras não deve despertar nenhum sentimento de hierarquização ou subalternidade. Em segundo lugar, essas são matrizes de agentes criativos ideais, isto é, que não existem, tal e qual, na natureza do teatro. São categorias ideais estabelecidas no intuito de colaborar no exercício do entendimento dos processos de configuração da cena como obra de arte (TORRES, 2009, p. 42).

É frequente no Brasil o uso dos termos diretor e encenador como sinônimos (TORRES, 2009). Neste sentido, Yan Michalski, na tradução da obra *A linguagem da encenação teatral* de Jean-Jacques Roubine, faz uma opção no seu trabalho de tradutor e dirime em larga medida esta sinonímia entre direção e encenação, principalmente levando em consideração o leitor brasileiro:

a expressão francesa *mise en scène*, termo chave do título e do conteúdo do livro, apresenta pequenas nuances praticamente intraduzíveis em português (...) *mise en scène* costuma ser direção, e *mettre en scène*, diretor. Optei (...) pelos vocábulos encenação e encenador (...) por se aproximarem mais (...) do sentido em que o

autor a emprega. A nossa *direção*, além de possuir uma conotação potencialmente autoritária contrária ao espírito que prevalece na obra, refere-se mais de perto ao processo executivo de uma realização teatral, enquanto na palavra *encenação* vejo implícito, com maior força sugestiva, o resultado da elaboração criativa de uma linguagem autônoma (MICHALSKI, 1998, p. 13).

No *Dicionário do Teatro Brasileiro* (2009) no verbete *Encenador*, há um comentário sobre esta opção de Yan Michalski que aponta algumas significações para esta distinção.

O termo *encenador* vem a ser a tradução direta do seu correspondente francês *mettre en scène*. Entretanto, junto aos práticos do teatro, à crítica especializada, o termo empregado mais frequentemente, entre nós, para expressar esse ofício (...) é o *diretor teatral*. Já se depara com o problema Yan Michalski (...) ao explicitar as nuances sobre os termos *direção* e *encenação*, o primeiro sugerindo uma prática mais impositiva, autoritária e executiva, e o segundo deixando transparecer mais fortemente a ideia de uma obra de arte autônoma que privilegia o seu foco criativo na linguagem estabelecida para a cena (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 133).

Os trabalhos empreendidos pelos ensaiadores e diretores colaboraram para a emancipação da arte teatral e para o surgimento dos encenadores, mas como nos lembra Torres (2009) “Há uma dinâmica na vida social e econômica que condiciona movimentos de interação entre os perfis apontados”. A presença do ensaiador como agente criativo do espetáculo teatral se fez por um longo período que vai do Renascimento até o século XIX. Seu trabalho consistia, em termos históricos, na adequação da cena ao texto dramático, assim cabia ao ensaiador presidir o ensaio, coordenar as leituras e marcar o espetáculo segundo as rubricas do autor. Ele era uma espécie de “guia” que dominava a convenção do palco e ensaiava dentro das expectativas do texto e do público; convenção estabelecida pela descoberta da perspectiva linear, o que proporcionou o refinamento da caixa cênica na sua moldura frontal e o proscênio em arco. As expectativas do autor e do público residiam no estabelecimento de um repertório de gêneros bem definido, isso nos séculos XVII-XVIII, com quem dividia a sua função com outros artistas – músicos, cenógrafos, atores, autores etc.

E, “somente na segunda metade do século XIX que teve-se notícia de que ele se dedicava (...) [à] coordenação da parte artística e material da cena, à representação (...) atuando também como ator” (TORRES, 2009, p. 44). A função do

ensaiador, sob a óptica da encenação, foi criticada por André Antoine que considerou que o ensaiador era:

quase sempre (...) ator mais velho (...) o empregam para destrinchar a peça, para fazer o trabalho preliminar - que julgam, sem dúvida, de pouco interesse. Eles se enganam. Não percebem que essas primeiras horas são decisivas (...) deixa-se a um dos atores que devem interpretar a peça, ao mais "talentoso" ou mais renomado, o cuidado de dirigir os estudos sobre ela. Procedimento igualmente inoportuno: um ator de talento não é necessariamente dotado das qualidades requisitadas para encenar (ANTOINE, 2001, p. 30).

No contexto do Brasil, a função do ensaiador está inserida no século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, e se assemelha à função exercida na Europa desde o século XVII, conforme expresso no verbete *Ensaíador* do *Dicionário do Teatro Brasileiro* (2009). Cabia ao ensaiador brasileiro organizar a disposição dos elementos para a cena, opinar na feitura dos figurinos e na marcação dos movimentos. Também era fundamental que tivesse larga experiência na maquinaria do palco e nas possibilidades dos atores em decorrência da grande rotatividade de espetáculos.

Na segunda metade do século XIX e ao longo da primeira metade do século XX, o teatro brasileiro foi marcado pela presença dos Gêneros Ligeiros que possibilitavam diversas formas para a construção cênica.

O que eram, afinal, esses gêneros ligeiros? Acima de tudo, tratava-se de um leque de fórmulas teatrais que priorizavam a música, a dança, a improvisação e os efeitos cênicos, dando maior importância aos textos e à originalidade literária. Entremeadas de números musicais que iam da valsa ao canção, as operetas misturavam elementos da comédia e do melodrama na abordagem de temas do cotidiano. Burletas eram pequenas farsas ou burlas, entremeadas de músicas e baseadas em temas de caráter nacional, recorrendo frequentemente a engodos e inversões de papéis. Vaudevilles eram comédias divididas em cenas distintas, com enredos simples e diálogos entremeados por canções, reunindo personagens inspiradas em tipos comuns da vida cotidiana. As óperas cômicas, comédias acompanhadas por pequenas árias, eram uma espécie de desdobramento dos vaudevilles. As revistas, por fim, misturavam música, teatro e dança em uma série de quadros geralmente ligados por um fio condutor. Nelas, as figuras do *compère* e da *commère* – ou compadre e comadre, em português – eram as responsáveis por passar em revista os principais acontecimentos do ano, geralmente de forma cômica e caricata (MARZANO, 2008, p. 69).

Nestes termos, quanto à figura do ensaiador no teatro brasileiro:

Como a qualidade do espetáculo ficava, em geral, sob a responsabilidade dos atores mais talentosos (...) deduz-se que o papel do ensaiador era de pouca importância criativa, interessando muito pouco à crítica especializada e ao público. Essa função tornou-se anacrônica a partir de meados da década de 1940, quando o diretor passou a ser o responsável pelas montagens das companhias profissionais (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 138).

Segundo Décio de Almeida Prado:

A orientação geral do espetáculo cabia ao ensaiador, figura quase invisível para o público e para a crítica, mas que exercia funções importantes dentro da economia interna da companhia. Competia-lhe, em particular, traçar a mecânica cênica, dispondo os móveis e acessórios necessários à ação e fazendo os atores circularem por entre eles de modo a extrair de tal movimentação o máximo de rendimento cômico ou dramático. Papel bem marcado, dizia-se, meio caminho andado (...) Os cenários, a não ser quando se tratava de uma peça julgada de muito boa qualidade literária ou muito promissora em termos de bilheteria, confeccionavam-se a partir de elementos pertencentes ao acervo da companhia, resquícios de encenações anteriores (...) quanto às roupas usadas em cena, se eram modernas, como acontecia na quase totalidade das peças, constituindo exceção as chamadas “de época”, cabia aos atores fornecê-las, de modo que estes igualmente iam formando, ao longo dos anos, o seu pequeno cabedal artístico (PRADO, 1999, p. 17).

No que tange ao perfil operacional do diretor de teatro, seu trabalho de coordenação está em consonância com as premissas do Naturalismo, principalmente no seu afã de colocar a realidade “tal e qual” no palco, a buscar sentidos/interpretações particulares do texto dramático, características que colaboram para a gênese do encenador. Desta forma, cabia ao diretor uma espécie de interpretação do texto, além de coordenar e estimular a equipe envolvida.

Para Torres (2009), o moderno diretor teatral encontra, nas matrizes procedimentais de André Antoine e Constantin Stanislavski, sua gênese. Faço duas ponderações: compreendo que este “moderno diretor teatral”, como aponta Torres, é indício para o estabelecimento da função do encenador no espetáculo teatral; e ressalto que a precisão histórica do advento da encenação é de difícil afirmação pois, a perspectiva que tenho abordado é na margem do delineio. Neste sentido, para Torres, com o trabalho do moderno diretor:

coloca-se em movimento a noção de um diretor teatral que, ao se considerar o porta-voz do autor dramático, também se vê diante da responsabilidade e da necessidade de criar uma camada sígnica que refletisse a sua interpretação individual de determinada obra dramática (...) É o primado de diversas e possíveis versões de um

mesmo texto por diretores diferentes (...) É a idéia de que há uma organicidade do texto à cena e um melhor entendimento das partes se dá pelo conhecimento do todo tanto da escrita dramática (o texto) quanto da escrita cênica (a encenação) (TORRES, 2009, p. 44).

A concepção de Roubine (1988) corrobora para a discussão do delineio da encenação em decorrência de uma larga tradição ocidental de transpor o texto para a cena, ou de considerá-lo o lugar de maior destaque para a arte do teatro, a encenação, ou melhor, as primeiras questões que a encenação levanta ainda estão bem amalgamadas ao texto. Lembro que Yan Michalski, na tradução de Roubine, diz usar os termos direção ou diretor em decorrência da repetição de palavras no texto. Este fragmento do livro pode ser uma das opções do tradutor – na qual usa o termo direção ao invés de encenação.

A direção não é mais (ou não é mais apenas) a arte de fazer um texto admirável (que é preciso admirar) emita coloridos reflexos, como pedra preciosa; mas a arte de colocar este texto numa determinada perspectiva; dizer a respeito dele algo que ele não diz, pelo menos explicitamente; de expô-lo não mais apenas à admiração, mas também à reflexão do espectador (ROUBINE, 1998, p. 41).

No Brasil, o perfil operacional do diretor de teatro e o perfil do encenador com frequência são considerados como palavras diferentes para a mesma função, entretanto esta não é uma máxima. Há diferenciações e elas estão sendo traçadas e discutidas por autores brasileiros desde a segunda metade do século XX. Como lembra Torres (2009), o perfil operacional – ensaiador, diretor, encenador – é apenas uma categorização ideal com o objetivo de colaborar na discussão dos processos de configuração da cena como obra de arte.

Walter Lima (2009) chama atenção para o fato de Yan Michalski (1998) ter feito a distinção entre diretor e encenador na tradução da obra *A linguagem da encenação teatral*, de Jean-Jacques Roubine; esta consideração também está presente no *Dicionário do Teatro Brasileiro* (2009).

Michalski considerou que o termo diretor guardava uma conotação de uma figura autoritária na qual repousa mais a execução de uma realização teatral, e este entendimento é distante da noção de encenador pretendida por Roubine, que seria a criação de uma linguagem expressiva regida pela autonomia da arte teatral segundo uma unidade de sentidos.

seguindo a pista deixada por Yan Michalski sobre esse caráter “autoritário” (...) o (...) crítico parecia ter em mente (...) a noção de diretor associada àqueles espetáculos que eram designados como “espetáculo de diretor” lá pela década de 1980 e 1990 (TORRES, 2009, p. 43).

A alusão feita por Torres (2009) e a consideração do *Dicionário* (2009) é uma clara menção ao movimento da pós-modernidade vivido no Brasil, cujo principal traço é a condução de diretores com concepção fechada e projeto estético específico. Mesmo que continuassem a trabalhar em coletivo, eram as suas ideias as únicas que prevaleciam, cabendo aos outros artistas a execução. A década de 1980 no Brasil ficou conhecida como a “década do diretor”:

Em lugar das criações coletivas, que se organizavam em lideranças móveis e setoriais, é evidente o refluxo do trabalho conjunto e a orientação preferencialmente individual na concepção dos espetáculos (...) conforme a década avança fica mais clara a centralização do trabalho teatral em torno de encenadores, que passam a funcionar como eixos irradiadores das propostas cênicas, centrando em torno de si colaboradores que auxiliam sua execução. Antunes Filho, Gerald Thomas, Márcio Aurélio, Ulysses Cruz, Luiz Roberto Galizia, Gabriel Villela, Willian Pereira, Bia Lessa, Renato Cohen (1956-2006), Moacir Chaves e Beth Lopes são alguns nomes que passam a frequentar com assiduidade as temporadas teatrais (FERNANDES, 2013, p. 336-337).

No que tange ao perfil operacional do diretor teatral (TORRES, 2007, 2009), ainda no Brasil, antes da centralização dos diretores nas décadas de 1980 e 1990 (TORRES, 2009; FERNANDES, 2013), vale ressaltar que a função da direção foi exercida por autores-diretores, empresários-diretores, atores-diretores, cenógrafos-diretores e músicos-diretores (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009).

O perfil operacional do encenador marca o começo da coordenação do trabalho teatral para além da transposição à cena de um texto; ele está voltado para a gênese da cena, para além do texto. Há a pesquisa de outras fontes para a origem e desenvolvimento do espetáculo: ideias, problemas, questões e até as suas próprias memórias podem ser materiais para a cena (TORRES, 2009, p. 45).

O trabalho com essas novas matrizes preconiza uma autonomia criativa que muitas vezes emana da própria cena (...) O encenador tenta dar conta de uma cena elaborada como espaço propiciatório, onde se possa dar lugar ao trabalho mais autônomo dos atores e promover uma experiência estética junto ao espectador sem ancorar necessariamente esta experiência no compromisso de apresentar um texto dramático (TORRES, 2007, p. 118).

A noção moderna do termo encenação e a presença do encenador não excluem as funções dos ensaiadores e dos diretores, apesar de suas especificidades de atuação na coordenação dos elementos que constituem a cena: “Não se trataria, portanto de afirmar que o encenador seria mais arrojado e inteligente na sua concepção de cena (...) Trata-se (...) de três maneiras de se olhar para a cena com fins distintos entre si” (TORRES, 2007, p.120-121).

Em arte não existe a fórmula para o acerto ou o erro, há habilidades, técnicas e competências que vão sendo desenvolvidas no processo de artesanato do fazer, ao fazer reiteradamente, ao refletir o fazer e ao construir o saber por um fazer em vaivém. O conhecimento é móvel, pautado em um fazer, um saber, em um conhecer por uma prática. A prática precede a teoria, já observei isso algumas vezes nesta discussão que aborda a prática da criação como *modus* para o ensino/aprendizagem do teatro. Mas a teoria é também campo de atuação, a referência histórica é imprescindível para a reflexão do fazer.

O papel de André Antoine foi fundante para a gênese da encenação teatral. Mas, há o outro lado da moeda que precisa ser compreendido, ou pelo menos apontado. Antoine assume o legado da tradição naturalista, no qual há uma busca ferrenha da assunção da realidade ao palco (ROUBINE, 1998). A crítica ao naturalismo não é uma proibição ou advertência, mas uma discussão de posições criativas e ampliação de possibilidades para a cena. O embate entre o simbolismo e o naturalismo resultou em um alargamento de possibilidades e, para os herdeiros destes embates, ficaram portas e janelas abertas para a criação da cena. Como considera Antônio Araújo (2011), o advento da encenação deixou a possibilidade de pesquisa da linguagem da cena teatral no seu processo de ensaio.

Patrice Pavis (2008) levanta que o movimento naturalista no teatro está entre as décadas de 1880-1890, mesmo considerando que, com moderação, esteve presente no século XVII, e de maneira mais consistente no século XVIII. O naturalismo “preconiza uma total reprodução de uma realidade não estilizada e não embelezada, insiste nos aspectos naturais da existência humana” (PAVIS, 2008, p. 261). Neste entendimento, o naturalismo ficou marcado pela busca com veemência da ilusão da realidade no palco, não se tratando de uma transposição artística, criadoura, mas a própria realidade. Pavis (2008) fala ainda de quase uma reprodução fotográfica da realidade, pensamento que converge com o de Roubine

(1998) e a noção da justaposição fotográfica entre a realidade e a sua representação no palco. André Antoine na arte teatral é um misto de inauguração e extermínio da arte teatral pelo advento da encenação.

Mas se Antoine é inquestionavelmente (...) um inovador, ele é também o promotor de uma liquidação. Inaugura a era da encenação moderna, mas ao mesmo tempo assume uma herança; e consome este legado (...) sonha com uma coincidência fotográfica entre a realidade e a sua representação (...) Esse sonho (...) ameaçava engolir a própria especificidade da arte cênica (...) O fantasma original do ilusionismo naturalista não é senão essa utopia demiúrgica que se propõe a provar que dominamos o mundo, reproduzindo-o (ROUBINE, 1998, p. 24-25).

Houve uma reação fortemente antinaturalista e uma pesquisa sobre o espaço na arte teatral empreendidas por Adolphe Appia e Edward Gordon Craig (PAVIS, 2010) tecidas na primeira metade do século XX, para os quais não se trata de imitar a realidade, mas criar a realidade cênica. A noção que Adolphe Appia (1862-1928) deixou em seu emblemático livro *A obra de arte viva* (s/d), para a compreensão do nascimento do teatro moderno na virada do século XIX para o século XX (JÚNIOR, s/d), é fundante para a compreensão do processo de emancipação e autonomia do teatro, da cena, no decorrer do século XX e espargido para o século XXI, com grande reverberação na operacionalização criativo-receptiva da cena teatral.

Se a arte dramática deve ser a reunião harmoniosa, a síntese suprema de todas as artes, já não compreendemos nada, então, de cada uma dessas artes e, muito menos ainda, da arte dramática: o caos é completo (APPIA, s/d, p. 22).

A arte teatral não é uma síntese harmoniosa das artes, mas uma arte única (APPIA, s/d) que se estabelece pelo movimento de vários elementos em torno de um acontecimento específico, dentro de um espaço/tempo determinado: “movimento não é, em si, um elemento; o movimento, a mobilidade, é um estado, uma maneira de ser” (APPIA, s/d, p. 31). Para a arte teatral, o mover consonante de vários elementos compositores em torno de um acontecimento único é premissa para a materialidade da cena. O espetáculo teatral deixa de ser prescindível e o seu processo de criação não é mais compreendido como uma síntese de outras linguagens.

Síntese e composição são noções diferentes quando a referência é a arte teatral sob o entendimento da encenação. A síntese, a partir do pensamento de Appia, é como se os vários elementos da cena estivessem entorno da cena, onde o cenário seria a decoração, a luz a iluminação dos elementos cênicos, a sonoplastia pano de fundo para ações etc. É como se os elementos estivessem presentes, mas sem um propósito preciso, sem um sentido cênico específico. Já a composição direciona para a noção de que todos os elementos são criados especificamente para cada segundo da cena, para cada instante da cena, para cada momento específico da cena. Tudo, absolutamente tudo, que está na cena precisa ter um sentido; nada, absolutamente nada, que está na cena é prescindível para o sentido da cena. Na cena nada é decorativo, qualquer filigrana a mais ou a menos será percebido pelo espectador, que já está apto a observar as consonâncias e dissonâncias do espetáculo. Para Roubine (1998) este posicionamento da plateia não é nato, foi possível pelo trabalho de várias gerações de encenadores.

Quando Edward Gordon Craig (1963) fala da intercessão entre o espaço da cena e os elementos que a compõem, considera que a ilusão deve ser sugerida em todos os elementos presentes no palco. Para Craig, não são os exatos elementos da natureza que devem ser postos diante do público; da mesma maneira, não são as paixões dos atores que devem entrar em cena, e sim a ilusão ideal das personagens. Na cena, um sofá pode não ser um sofá. “A realidade, a exactidão do pormenor, são inúteis em cena” (CRAIG, 1963, p. 59), no que diz respeito à cópia da realidade como ideal artístico.

Craig (1963) advoga por uma arte teatral que a natureza em si não é suficiente para criar a obra de arte. Ao invés de ser mero reflexo da vida cotidiana, real, a arte da cena deve criar um lugar específico para a cena, lugar onde outras paixões e pontos de vista a partir da realidade sejam criados de maneira completamente diferente do que está fora do palco.

As formas contorcem-se; o sopro ligeiro da vida estática que outrora fazia florir uma tão doce esperança move-se em tempestade e destrói-se – e eis o triunfo do *realismo*, essa cópia grosseira da vida que todos compreendem ao contrário, adaptando-a. Tudo isso muito longe de servir a Arte; porque o objectivo da Arte não é reflectir a vida e o artista não imita, cria. Mas é a vida que deve trazer o reflexo da Imaginação, a qual escolheu o artista para fixar sua beleza. E nesta imagem, se a forma, pela sua beleza e pela sua ternura, revela a vida, a cor é tirada desse mundo desconhecido da Imaginação, que não é senão a morada da morte (CRAIG, 1963, p. 115).

O pensamento de Gordon Craig está na contramão do desejo do movimento pela exatidão da realidade no palco, que ao invés de suscitar formas diferentes de ser e estar no mundo, desperta a contemplação da natureza posta em cena como obra de arte. Para Craig, esta busca por exatidão é uma cópia grosseira, uma vez que falta o ingrediente chave para a criação da arte: a imaginação, ou seja, o que não é, mas pode ser uma criação.

Só a Natureza não basta para criar a obra de arte. Não é dado às árvores, às montanhas, aos rios criar obras de arte, porque senão tudo que os rodeia teria uma forma perfeita e definida. Mas é um poder que pertence ao homem e que ele adquiriu pela sua inteligência e pela sua vontade (CRAIG, 1963, p. 45).

Este entendimento que Craig levanta está na esteira do que Roubine discute sobre o irrealismo levado ao palco pelo movimento simbolista: “O palco moderno deve essencialmente ao espetáculo simbolista é a redescoberta da teatralidade” (ROUBINE, 1998, p. 35). Mas, é preciso ressaltar que esta referência de Roubine está ligada à tradição do teatro ocidental com recorte no continente europeu, no decurso temporal já sinalizado.

A determinação de assumir e explorar os recursos da teatralidade, a recusa da camisa-de-força da representação ilusionista, da qual o naturalismo é apenas uma ponta levada às últimas consequências (ROUBINE, 1998, p. 20).

No século XX, na Europa, há um embate, quase uma trincheira, entre dois posicionamentos sobre o espetáculo teatral: o do naturalismo⁷ e o do simbolismo⁸. O primeiro advoga pela representação figurativa, ilusionista, do real; o segundo pela irrealidade no palco, ou seja, levar para a cena o que está além do exposto na vida

⁷ No verbete NATURALISTA (TEATRO) do Dicionário do Teatro Brasileiro, consta uma breve nota sobre o movimento no Brasil, mas sem os grandes impactos como os ocorridos nas primeiras décadas do teatro europeu. “Como ANTOINE não teve imitadores no Brasil, o naturalismo teatral não fez escola no Brasil (...) apenas nos anos de 1940 e 50, com o surgimento das primeiras companhias teatrais modernas – Os Comediantes e o Teatro Popular de Arte, no Rio de Janeiro; o Teatro Brasileiro de Comédia – TBC e o Teatro de Arena, em São Paulo –, nossos teatros reencontraram o Naturalismo (...) O mesmo fenômeno aconteceu com a nossa dramaturgia, que se debruçou sobre a realidade brasileira, como demonstra o repertório do Teatro de Arena, para reproduzi-la em cena com o máximo de verdade” (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 225-226).

⁸ No verbete SIMBOLISTA (TEATRO) do Dicionário do Teatro Brasileiro, também consta uma breve nota sobre este movimento no Brasil, principalmente no que tange a traços simbolistas nas dramaturgias de artistas como Roberto Gomes, Graça Aranha, Paulo Gonçalves, João do Rio, Oswald de Andrade e Maria Jacinta. Nestas obras há uma separação da realidade com traços de penumbra e nebulosidade, melancolia, amargo na vida, diálogos em sussurro, repletos de angústias (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 305).

cotidiana. Um embate entre ilusão da realidade com a exposição de significados e a ilusão de uma irrealidade com a exposição de significantes, entretanto, ambos partem da mesma matriz, que é a realidade circundante e circundada e a busca de um sistema de sentido próprio para a arte teatral.

Estas oposições e posições artísticas foram possíveis pelos avanços tecnológicos, entre outros fatores, com grande recorte na descoberta da iluminação teatral, e conseqüentemente do seu uso no teatro (ROUBINE, 1998) e a mecanização do palco (PAVIS, 2008). Ao invés de iluminar o palco para a visibilidade dos elementos, há uma transposição para outros limites. O mesmo se dá com o edifício teatral, o espaço cenográfico, e outros lugares passam a ser cênicos para além da “caixa-preta”. A arte teatral passa a buscar significantes variados ao invés de significados postos no palco como verdades intransponíveis. São outros raios de visão que são configurados por outras possibilidades para o fazer teatral.

A revolução potencial que iluminação elétrica permite ao menos imaginar enriquece a teoria do espetáculo com um novo pólo de reflexão e experimentação, com uma temática da *fluidez* que torna dialética através das oposições entre o *material* e o *irreal*, a *estabilidade* e a *mobilidade*, a *opacidade* e a *irrisão* (...) O debate que acompanha toda a prática teatral do século XX coloca em oposição, em diversos planos, a tentativa da representação do real (naturalismo) e a do irrealismo (simbolismo), não seriam tão intenso nem tão fecundo, sem dúvida, se não fosse sustentado por uma revolução tecnológica baseada na eletricidade (ROUBINE, 1998, p. 23).

Entretanto, como ressalta Roubine (1998), levados aos seus extremos, tanto o naturalismo quanto o simbolismo colocaram em xeque a própria arte teatral, no que tange à sua essencialidade (se é que posso falar de essência em teatro, haja vista ser uma construção artificial, articulada pela cultura, configurada nos espaços/tempos nos quais é produzido e recebido).

A exigência de modernização repousa sobre o que se poderia chamar de um mecanismo de extermínio reproduzido por cada geração (...) mas no nosso século emergiu com toda a sua violência e intransigência (ROUBINE, 1998, p. 23).

Esta colisão de visões para o teatro, ao invés de o levarem ao extermínio, apontaram possibilidades variadas e variantes para a cena teatral: “enquanto existir teatro e atores, ou melhor, enquanto houver atores e naturalmente espectadores, haverá teatro” (TORRES, 2009, p. 38).

E, se houve violência e intransigência entre o naturalismo e o simbolismo, é necessário dizer que este choque alimentou o teatro moderno. Estes movimentos estavam em busca de um contato mais direto com a plateia, pesquisavam uma maneira de organizar os elementos construtores da cena, uma intenção criadora, que desse um significado autônomo para a arte teatral, e, conseqüentemente, uma relação mais profunda com o público: “Tudo se passa sempre como se a condenação do teatro à morte permitisse a ressurreição da arte teatral” (ROUBINE, 1998, p. 44). A arte é resiliência e o teatro é resiliência. Como lembra Dort (2013), o teatro é uma arte contraditória e, segundo Pavis (2008), a junção das palavras *arte teatral* “é uma aliança de palavras que contém em seu germe todas as contrações do teatro” (PAVIS, 2008, p. 25).

Diversos estudiosos (Denis Bablet, Bernard Dort etc.) frisaram que uma das maiores contribuições de Antoine para a encenação moderna consiste na sua rejeição do painel pintado e dos truques ilusionistas habituais do século XIX. Ele introduz no palco objetos reais, ou seja, que contêm o peso de uma materialidade, de um passado, de uma existência. Trata-se, sem dúvida, de produzir um efeito *mais verdadeiro*. Ou, melhor ainda, *totalmente verdadeiro*. Antoine revela algo que o teatro do século XX não poderá mais esquecer: aquilo que poderíamos denominar *a teatralidade do real* (...) O problema, portanto, reside menos em escolher entre o objeto real e sua imitação do que em fazer aparecer e perceber a sua *presença*, a violência de sua teatralidade (...) A contribuição do simbolismo para a encenação moderna não é menos considerável (...) O que o palco moderno deve ao espetáculo simbolista é a redescoberta da teatralidade. A tendência ilusionista, que prevalecia desde o século XVIII, preocupava-se antes de mais nada em camuflar os instrumentos de produção da teatralidade, para tornar a sua magia mais eficaz (ROUBINE, 1998, p. 29-35).

Nesta esteira, na compreensão do advento da encenação teatral e das suas repercussões inapagáveis, mas em revisão constante, enquanto realidade artística, há o legado de artistas que foram pensadores dos seus fazeres teatrais na primeira metade do século XX, cujos pontos de vista ainda alimentam, ou pelo menos iluminam algumas práticas e teorias teatrais na atualidade.

As concepções destes movimentos – naturalismo e simbolismo – não são cânones ou fórmulas para o acerto – não existe acerto em arte – são díspares seus posicionamentos frente à arte teatral. Talvez, ao invés de evocar a palavra disparidade, seja mais conveniente falar em percurso histórico, no qual há e deve haver a perene revisão de conceitos, fruto do andamento do fazer/pensar teatral,

como construção sócio-político-cultural, sem esquecer as visões ideológicas que os artistas tomam, frente às suas obras.

Os embates que estes movimentos causaram nas obras teatrais, século XX e com reverberação no XXI, são advindas das experimentações dos artistas de teatro que, em larga medida foram deflagradas como necessidades interpostas no espaço/tempo de suas ações. Necessidades deflagradas, ou melhor, reivindicadas pelos próprios artistas e pelo público no movimento intermitente do decurso histórico-social, com notório impacto na experiência estética.

O naturalismo e o simbolismo são correntes díspares, mas, guardadas as suas especificidades, contribuíram para o surgimento do teatro moderno. O naturalismo na busca pela realidade, quase que fotográfica na cena, no afã de ilusional o palco através do domínio do mundo pela reprodução exata do real, ameaçou deglutir a especificidade da arte da cena (ROUBINE, 1998). O simbolismo, numa radical posição niilista, lança a discussão da prescindível necessidade do espetáculo, a imaginação seria o cerne único, bastava ao leitor as palavras e as verdades que elas traziam no ato da leitura (ROUBINE, 1998). Mas tanto o naturalismo quanto o simbolismo estavam em busca da teatralidade da cena. Roubine considera que o naturalismo busca um “teatro totalmente verdadeiro” e empreende uma jornada rumo à “teatralidade do real”, quanto ao simbolismo há um “alarde da teatralidade” pela “redescoberta da teatralidade”. Uma das grandes questões que deu propulsão ao advento da encenação foi a busca da teatralidade na cena, a procura da especificidade da arte teatral frente às outras artes.

O conceito de teatralidade permite articular o *teatral* e o *não teatral*, uma vez que possibilita explicar um desejo de teatro por se realizar (...) é teatral o *que quer e pode ser teatro* (...) querer ou poder – desejo (...) A modernidade concebe o teatro como falta, desejo, procura de teatro, em lugar de fazer do teatro uma arte definida e consumada (...) Essa concepção *cênica* (...) ligada ao despertar da encenação no fim do século XIX, procura a autonomia completa da encenação (...) a encenação é o “teatro”, é sobre ela que repousa a teatralidade (SARRAZAC, 2012, p. 178-181).

A encenação compreendida como “falta, desejo, procura de teatro” possui coerência e significação próprias, no sentido da busca pela coesão entre cenografia, iluminação, indumentária, sonoplastia, trabalho do ator etc. Para Dort (1977), o pensamento do “teatro total” é compreendido no sentido de haver uma composição entre os meios de expressão cênica que resultam em uma elaboração coletiva em

torno de um sentido. Mas a noção de teatralidade reivindicada na gênese da encenação tem sido revista largamente no decorrer do século XX e nestas primeiras décadas do século XXI. Sílvia Fernandes (2010) declara que:

Jean-Pierre Sarrazac continua as reflexões de Bernard Dort quando observa que a construção compartilhada de sentido convida os espectadores a se interessarem não apenas pela narrativa do espetáculo, mas pela ocorrência do teatro no seio da representação (FERNANDES, 2010, p. 121).

Discutir a teatralidade é um terreno escorregadio, principalmente se a levarmos para o teatro na sua contemporaneidade. O corte epistemológico provocado pelo advento da encenação, da síntese para a composição, propulsionou a busca pela teatralidade, a busca da especificidade da cena. A teatralidade é um campo complexo, mas bastante caro para a reivindicação da encenação por autonomia e especificidade ante as outras artes. Para Bernard Dort (1977) a teatralidade é o sentido do espetáculo; para Jean-Jacques Roubine (1998) a teatralidade está em trazer para o palco a presença cênica da realidade (tanto nos moldes do naturalismo quando nos moldes do simbolismo); para Santiago García (1988) nos seus processos de criação são levantados situações que podem ser “teatralizáveis” ou “teatráveis”; para Jean-Pierre Sarrazac (2012) a teatralidade está no que ainda não é teatro mas pode e quer ser teatro, é a falta de teatro, teatralizável pelo desejo e poder de ser ainda o que não é; Patrice Pavis (2008) compreende que a busca pela teatralidade no nascimento do teatro moderno está provavelmente ligada a oposição entre “literatura/literalidade” e o “essencialmente dramático”, mas adverte:

Nossa época teatral se caracteriza pela busca dessa teatralidade por demasiado tempo oculta. Mas o conceito tem algo de mítico, de excessivamente genérico, até mesmo idealista e etnocentrista. Só é possível (considerada a pleora de seus diferentes empregos) observar certas associações de idéias desencadeadas pelo termo teatralidade (PAVIS, 2008, p. 372).

A busca pela teatralidade no “fazer teatral” e a definição do termo teatralidade no “pensar teatral” é escorregadia, como pode ser observada. Mas os referenciais citados são extratos epistêmicos que colaboram para a noção da teatralidade como movimento para o advento e andamento da encenação: o sentido do espetáculo pela presença cênica da realidade, através do que ainda não é teatro,

mas quer e pode ser teatro. Ao invés de síntese, a criação que envolve a composição de múltiplos elementos para a efemeridade da cena.

A teatralidade questiona os sentidos propostos pela encenação, ela deixa de ter um sentido específico e passa a permitir ao espectador variadas interpretações. Santiago García (1988), conforme exposto, considera que o palco não é mais a revelação da estratificação de significados do mundo, mas espaço/tempo para a proposição de significações. Os signos da cena, dispostos em várias camadas atravessadas pelos vários elementos da cena em composição, não são apreendidos de maneira igual pelos espectadores.

é a impossível conjugação desses signos diante do olhar do espectador. Na emancipação progressiva de seus elementos a teatralidade deixa de ser uma unidade orgânica prescrita *a priori* para tornar-se uma polifonia significante, aberta sobre o espectador não para configurar um texto ou organizar um espetáculo, mas para uma crítica ao ato da significação (FERNANDES, 2010, p. 120-121).

A teatralidade é a abertura para a realização do espetáculo no momento do seu acontecimento. Os espectadores passam a descobrir o interesse pela cena para além da sua narrativa cênica. O trabalho do encenador Bertolt Brecht é um marco desta mutação no que tange a alocar o espectador no centro da encenação, colocando-o no “simulacro cênico e ao seu processo produtivo, definindo uma mudança decisiva no regime do espetáculo” (FERNANDES, 2010, p. 121).

Compreendo que Antonin Artaud (2006), inserido na gênese da encenação, é uma espécie de arauto para os novos tempos que o teatro começou a trilhar nos rumos da busca pela teatralidade e muitas das questões delineadas nesta discussão Artaud já havia apontado no início do século XX:

como é que o teatro, pelo menos o que conhecemos na Europa, ou melhor ainda, no Ocidente, tudo o que é especificamente teatral, isto é, tudo o que não obedece à expressão através do discurso, das palavras ou, se preferirmos, tudo que não está contido no diálogo (o próprio diálogo considerado em uma função de suas possibilidades de sonorização da cena, e das *exigências* dessa sonorização) seja deixado em segundo plano? (ARTAUD, 2006, p. 35-36, *grifo do autor*).

Patrice Pavis (2008) considera, entre outros fatores, que a noção de teatralidade é um conceito “mítico”, “idealista”, “excessivamente genérico” e até

“etnocentrista”. Sílvia Fernandes (2010), discutindo os novos estudos de Patrice Pavis nesta seara intrigante, considera:

O conceito de teatralidade tem se revelado um instrumento de operação teórica do teatro contemporâneo, especialmente por levar em conta a proliferação de discursos de caráter eminentemente cênico que manejam, em sua produção, e em graus diferentes, múltiplos enunciadores do discurso teatral (...) Não faria sentido debruçar-se sobre concepções de teatralidade quando a teoria da encenação já descreve, há mais de cem anos, o funcionamento dos signos cênicos (...) o que marca a passagem da representação para a encenação. De acordo com Pavis, o sentido não é algo instituído apenas no processo criativo, mas uma prática significativa construída a partir do esforço conjunto de produtores, espectadores, representação e recepção (...) Mas o que importa a esta argumentação é refletir sobre a suposta sinonímia entre encenação e teatralidade, já que ambas contemplariam a utilização pragmática de todos os instrumentos cênicos e dos diversos componentes da representação. Com a defasagem de esta última revestir-se de um traço idealista, remetendo, inapelavelmente, à velha questão da especificidade do teatro puro. Olhada por este ângulo, estaria condenada a permanecer “não apenas abstrata e metafísica, mas inoperante” (FERNANDES, 2010, p. 113-114).

A teatralidade não é um elemento específico da encenação teatral como aponta Sílvia Fernandes, mas está presente na encenação teatral desde a sua gênese e sofreu modificações no andamento dos termos a partir das práticas teatrais que foram sendo desenvolvidas no decorrer do século XX. A encenação é a construção de um sistema de sentido, no qual está presente tanto um projeto estético como um posicionamento político frente à sociedade e à arte. Nesta relação entre palco e plateia é estabelecido um pacto, em um espaço/tempo determinado para o acontecimento teatral – talvez aqui resida a grande teatralidade da cena.

O palco tem que se revelar diante do espectador não como um estrado que “signifique o mundo”, mas como um lugar favoravelmente disposto à exposição da significação do mundo, exposição na qual os interesses da audiência serão amplamente privilegiados. Esta condição determina um grau especial de originalidade porque não se trata de uma audiência “geral”, mas de uma audiência particular que exige respostas particulares para determinar condições “não gerais”. Isto é, respostas *inéditas*, originais (GARCÍA, 1988, p. 105, *grifos do autor*).

Essas respostas inéditas são fruto de abordagens diferenciadas e abertas, muitas vezes do mesmo problema. A encenação é uma possibilidade de lançar dúvidas frente aos mesmos problemas porque há uma autoria envolvida. Mas

para que haja esta autoria, é fundante a revelação do artista a si mesmo e o movimento de aproximação e estranhamento da realidade que o circunda.

Em termos históricos, a busca por um sentido específico para cada obra é movida por uma intenção criadora na qual os elementos cênicos – cenário, figurino, iluminação, sonoplastia, maquiagem, texto, ator, etc. – são integrados em uma unidade estética e orgânica e “o encenador é o gerador da unidade, da coesão interna e da dinâmica da realização cênica” (ROUBINE, 1998, p. 41).

Conforme levantado até este momento, com o advento da encenação, a arte teatral está “em pé de igualdade com as outras artes” (ROUBINE, 1998, p.14). Com seu surgimento é insuficiente criar uma ambientação decorativa para a cena (ANTOINE, 2001) ou transpor para o palco um texto da literatura dramática. Mesmo que seja montado um texto clássico, o encenador poderá buscar um sentido alargado, livre de cânones, movido pela lógica da mutabilidade do mundo, através da construção de uma totalidade na qual todos os elementos constitutivos da cena sejam indispensáveis. Com o andamento da noção de teatralidade e as suas implicações no fazer/pensar, a encenação teatral, aos poucos, abre possibilidades para a criação de uma obra teatral aberta a interpretações variadas e até díspares.

Na gênese da encenação, a compreensão que se estabeleceu e que perdura em alguns procedimentos criativos e compreensões epistemológicas contemporâneas, é a de que uma multiplicidade de artistas trabalha em prol de uma obra de arte sob a égide do encenador, é “ele quem determina e mostra os laços que interligam cenários e personagens, objetos e discursos, luzes e gestos” (ROUBINE, 1998, p. 41). Foi a criação do sentido específico que elevou a figura do encenador ao status de autor absoluto do espetáculo, cabendo aos demais artistas serem executores das suas ideias.

A história caminha e posicionamentos são revistos, por exemplo: Bernard Dort em 1977 disse que “o reinado do encenador está definitivamente imposto (...) a encenação surge como o setor mais privilegiado da atividade teatral contemporânea” (DORT, 1977, p. 61). Ele faz esta afirmação quando analisa os impactos da encenação na primeira metade do século XX, no contexto europeu. Bernard Dort em

2013⁹, já na análise dos impactos da encenação na segunda metade do século XX, diz que:

A afirmação da encenação nos trouxe à consciência o papel significativo dos elementos da representação. Inicialmente o encenador foi o único a decidir sobre a sua organização semântica. Agora os outros criadores do teatro reivindicam uma responsabilidade paralela e uma relativa autonomia. Texto, espaço, interpretação se emancipam. Assim se esboça uma nova concepção da representação. Ela não pretende mais uma fusão ou união das artes. Ela aposta, ao contrário, em sua independência dentro do espetáculo (DORT, 2013, p. 51).

Compreendo o termo usado na tradução como “independência” no sentido da autoria dos elementos da cena. A multiplicidade de artistas não está mais à disposição do projeto estético do encenador e no trabalho de execução das suas ideias. Esta multiplicidade está junto com o encenador, cada um dos artistas com as suas habilidades e competências, em torno da criação do espetáculo, cujo agenciador continua sendo o encenador – no sentido de conduzir o coletivo.

A teatralidade como “desejo de ser teatro”, como possibilidade que imprime abertura aos significados estratificados na gênese da encenação, é um dos fatores que colaboram para a emancipação dos artistas de teatro em torno da encenação, pois ao começarem a agir como criadores e não mais executores da cena, vários raios de visão são lançados para o objeto de criação, fato que propicia um alargamento para variadas interpretações em torno de um propósito inicial. Este atravessamento de olhares deixa a cena mais complexa e aberta à interpretação do público.

Seguramente houve um teatro antes daquilo que hoje chamamos de “encenação”, porém algo novo (...) foi instituído no século XIX: a arte da encenação praticada por encenadores. Seja o que for que pensemos de sua gênese, de sua natureza, de suas virtudes, a arte da encenação constitui-se hoje como horizonte da arte teatral, da mesma maneira que a perspectiva geométrica foi a da pintura ocidental da Renascença no século XIX (RIVIÈRE *apud* PAVIS, 2010).

Há mais de um século a encenação está em discussão – sua gênese, transformações e ramificações. A arte é resiliência e o teatro é resiliência. O teatro

⁹ La représentation émancipée, publicada pela Editora Actes Sud em 1988. O último capítulo do livro foi traduzido para o português brasileiro, por Rafaella Vhiara, e publicada na revista Sala Preta em 2013.

absorve e devolve com significações e técnicas cada vez mais complexas os impactos que recebe. Se o advento da encenação, na raiz do seu nascimento, estava centrado na figura do encenador, com o andamento histórico, ao longo do século XX e com repercussões no século XXI, a autoria da cena passa a ser compartilhada.

Constatamos hoje uma emancipação gradual dos elementos da representação teatral e observamos uma mudança estrutural: a renúncia à unidade orgânica ordenada *a priori* e o reconhecimento do fato teatral enquanto polifonia significativa, aberta ao espectador (DORT, 2013, p. 49).

A encenação deixa de estar em absoluto nas mãos do encenador, outros artistas que fazem a cena, na variabilidade de competências a ela inerentes, começam a reivindicar suas posições de autores ao invés de executores das ideias unificadas por um artista apenas. Mas tal afirmação não é espargida para todos os processos de encenação e/ou todos os fazeres dos encenadores.

a representação se abre para a ativação do espectador e se reconecta com o que é talvez a vocação do teatro: (...) ser uma crítica em processo de significação. A interpretação reencontra todo o seu poder. Enquanto construção, a teatralidade é o questionamento do sentido (DORT, 2013, p. 55).

A teatralidade como questionamento do sentido da cena abre para o público a possibilidade de ser coautor do espetáculo. Pois, da busca de uma unidade significada em uma proposta específica ordenada pelo encenador, na gênese do advento da encenação, houve o alargamento para uma obra com elementos abertos para interpretações abertas e com autorias variadas. O advento e as mutações da encenação se tornaram uma necessidade em decorrência do próprio caminhar da humanidade, os artistas de teatro passaram a pensar e a buscar o sentido do espetáculo enquanto obra artística, a questionarem a maneira de ser/receber da representação, a buscar outras estratégias de criação, de recepção e de fruição com o público. A encenação abriu espaço para múltiplas maneiras procedimentais, através de questões que movimentam variadas possibilidades de interpretação e composição. No mesmo compasso, a relação com o público também ficou mais complexa. Cada pessoa que compõe a plateia tem referências diferenciadas e, certamente, a maneira de recepção também será diferenciada. São as experiências que constroem a presença no mundo, o advento

da encenação é fruto do caminhar, movimento que une passado e futuro mediado pelo presente movente e móvel a depender do ângulo de visão sobre determinado tema.

A plateia dinamizou a sua relação com a cena e pode deixar de apenas esperar por uma transposição imutável do texto para o palco. Evoco a contextualização que Walter Lima Torres faz dos perfis operacionais para a coordenação dos elementos cênicos: o ensaiador trabalha dentro das expectativas do texto e do público e o diretor trabalha na interpretação do texto. E a intervenção única do encenador para o sistema de sentidos, foi espargida para os outros criadores da cena. É comum ouvir no meio dos frequentadores de teatro na atualidade: “a encenação é de fulano”, a “iluminação de beltrano”, “a cenografia de cicrano”, “estão em cena tais e tais atores” etc. São assinaturas de obras em torno de uma única obra – o espetáculo teatral.

O espectador passa a ir ao teatro em busca de uma totalidade, de um princípio de articulação coerente, mas aberto para a sua interpretação: “É bom que se saiba que nada é menos *natural* e mais *histórico* do que esse tipo de percepção. Essa maneira de ser espectador não é inata” (ROUBINE, 1998, p. 41-42). A variedade de possibilidades para a cena é movida por escolhas de pontos de vista para a encenação e gera a possibilidade de variáveis interpretações do público. A formação de plateia apta a observar qualquer dissonância na orquestração da cena, a observar se a luz está em contraposição com a cenografia, a perceber se há uma acentuação despropositada de algum elemento na cena ou ainda, se houve uma entrada de som fora do tempo, “nos foi inculcada (...) por várias gerações de encenadores” (ROUBINE, 1998, p. 41-42). A autonomia da cena e a autoria múltipla da cena não significa disparidades na cena, se houver alguma acentuação sobre determinado elemento ela deve ser proposital. A composição da cena ainda é a maior questão da encenação teatral.

A cena é composta pelo trabalho de muitos artistas-autores na qual todos os elementos do espetáculo estão em convergência, como afirma Eduardo Tudella (2013): “interagem em movimentos irregulares, transversalmente articulados, entrelaçando-se ao longo do processo de criação” (TUDELLA, 2013, p. 13). Movimentos irregulares no sentido que há acentuações propositais de determinado elemento sobre o outro, e transversais no sentido de haver uma coesão e retroalimentação. Os elementos visuais do espetáculo foram se transformando, de

acessórios decorativos – painéis, roupas de “endomingamento”, objetos justapostos como adereços para ambientação, sonoplastia como pano de fundo, luz para a visibilidade ao invés de ser luz para a visualidade, a interpretação dos atores ganha outros movimentos para além da frontalidade etc. – para “linguagens concretas”, como aponta Antonin Artaud (2006). Concretas por serem presença ativa, por ressoarem entre si, são vários profissionais com habilidades e competências distintas que entram em diálogo e parceria no processo de criação da cena.

A feitura do teatro passa a manusear diversificadas maneiras de interpretar, questionar e estranhar a realidade, através da busca de um sentido específico para a cena na primeira fase da encenação, mas no decorrer das práticas da encenação, o sentido é delineado por uma multiplicidade de artistas-autores. A encenação está em constante mutação no seu centro gravitacional.

O trabalho do encenador é substancializado na coletividade e compartilhamento com todos os artistas que compõem o espetáculo. Na mutação do centro gravitacional, das mãos do encenador como autor demiurgo da obra teatral, inaugura-se uma obra com autoria espargida para todos os criadores da cena.

Por ser composto por vários elementos, no decorrer da história do teatro no ocidente houve embates supremos sobre em quem repousava a autoria do espetáculo, e principalmente qual seria o elemento de maior destaque na configuração da arte teatral: o autor; o ator; o cenógrafo; o diretor de palco etc.

Em alguns processos de criação com o andamento da encenação, passa a ser possível uma maneira coletivizada/compartilhada, sem supremacias ou hierarquizações de funções, um agenciamento de competências ou condução de coletivos. O advento da encenação foi uma necessidade histórica, mas as suas mutações, principalmente a autoria de todos os criadores da cena nas suas competências específicas, foram resultado de embates configurado como conquista dos artistas de teatro e da arte teatral. A arte teatral guarda em si a contradição e, às vezes, perdemos de vista esta realidade. A encenação é uma arte do paradoxo: una/múltipla/ compósita/efêmera.

2.2 A encenação teatral: uma arte do paradoxo

O advento da encenação nasce no contexto europeu, depois é esparzido para outros contextos social-geográficos. Seus primeiros raios estão nas últimas

décadas do século XIX, estabelecidos ao longo do século XX como realidade na produção da arte teatral, e com fortes reverberações no fazer/pensar neste início do século XXI (DORT, 1977, 2013; FERNANDES, 2010; GARCÍA, 1988; PAVIS, 2008, 2010; ROUBINE, 1988; SARRAZAC, 2012; TORRES, 2007, 2009) – é uma arte do paradoxo desde a sua gênese.

Seu advento e seu andamento histórico guardam controvérsias quanto à precisão da sua data de surgimento, quanto à sua especificidade enquanto linguagem autônoma da arte teatral e quanto aos seus modos de operacionalização. Estas questões estão em aberto dada a própria especificidade do objeto de estudo: a efemeridade dos espetáculos teatrais. A maioria dos autores até então citados, consideram ainda, que a dificuldade de delineio da encenação também está no fato de ser uma arte nova, com uma função nova na arte teatral, mas afirmam que sempre houve alguém que organizasse os elementos da cena para o acontecimento teatral.

Mas se alguns homens de teatro do passado tiveram atividade e preocupações que poderiam parecer anunciar atividade e preocupações de nossos modernos encenadores, o papel que desempenhavam era fundamentalmente outro. O objetivo do trabalho era diferente. Para eles tratava-se apenas de coordenar, da forma mais satisfatória, os diferentes elementos que concorriam para a realização do espetáculo, segundo critérios invariáveis e admitidos por todos [o bom gosto, o luxo ... ou formas imemoriais]. Para o encenador moderno, ao contrário, o próprio espetáculo, seu sentido e sua forma, é questionado cada vez mais: antes de coordenar, o encenador escolhe e decide (DORT, 1977, p. 66).

A noção que o encenador escolhe e decide foi ampliada para um projeto plural no decorrer do século XX, em decorrência da tomada de atitude dos demais artistas criadores da cena que passaram a reivindicar a autoria compartilhada na feitura do espetáculo. Em torno da encenação teatral – na sua gênese, conceitos, delimitações e mutações – há uma confusão que se prolonga até a atualidade: saber se ela é a passagem do texto para o palco ou uma arte autônoma. Alargo um pouco mais a questão e me pergunto como são processadas estas passagens e/ou autonomias, uma vez que os cânones e as poéticas normativas ruíram.

Sílvia Fernandes (2010), ao analisar encenações contemporâneas, considera que “a categoria adequada para dar conta do teatro contemporâneo não é mais a ação dramática, mas a situação cênica, responsável por uma dinâmica particular de estudos teatrais” (FERNANDES, 2010, p. 140). Esta posição de

Fernandes colabora para a minha escolha em tratar da cena pelo viés da encenação teatral, de poder fazer transversalidades entre as práticas-conceitos da *Performance Studies* a partir do momento que a encenação, no alargamento do termo no século XX, passou a ser apenas uma das incontáveis *Cultural Performance*. Com este alargamento da encenação:

o olhar que lançamos sobre ela muda, torna-se complexo, hesitado, essencialmente, entre dois pontos de vista distintos: a objetivação antropológica e a construção estética. A questão é saber o que estamos querendo dizer, para quem, para quais fins e sob qual ponto de vista (...) A dificuldade é mixar não somente os espetáculos, mas os métodos de análise, os olhares e, sobretudo, as epistemologias (...) A encenação é, deste modo, o teatro “recolocado no seu lugar”, ou seja, contestado nas suas pretensões hegemônicas, mas igualmente conectado a um lugar muito preciso, a uma localização que não é universal e que não cessa de evoluir e se mover (PAVIS, 2010, p. 07-08).

No encaminhamento histórico a celeuma em torno da encenação se propaga, talvez o seu próprio caráter paradoxal – de ser uma e múltipla – conforme, de certa maneira, suas disparidades. Dort (2013) nos diz que o teatro é uma arte completamente contraditória, e que às vezes perde-se de vista esta realidade e, como diz Roubine (1998), é uma arte completamente irrecuperável. Soma-se então, à unidade múltipla, o caráter de efemeridade e composição. Na encenação há o encontro/confronto de vários vetores – sociais, culturais, históricos e poéticos – na composição da obra de arte teatral. Este embate é dramático-efêmero por fazer agir quem está no palco e quem está na plateia. Com o nascimento do teatro moderno nasce um novo artista, um novo público, para uma nova realidade (GARCÍA, 1988); à tona é a transformação pelo questionamento, pela invenção de problemas para tentar compreender a realidade. A autonomia da arte teatral foi uma conquista por uma tomada de decisão de recusar padrões estabelecidos como verdades absolutas e, sem verdades absolutas, os posicionamentos e raios de visão são complexos e díspares.

O movimento como maneira de ser, a importância capital do ator no processo de criação da cena, a modernidade nascente na obra de arte teatral – como arte autônoma –, a busca pela teatralidade, geradora de emancipação e autoria dos artistas de teatro é espargida, com mais vigor, para o contexto latino-americano a partir da segunda metade do século XX, e fundamenta as bases para a discussão do processo de criação cênico-teatral como processo formativo no

contexto em estudo. O processo de criação a que faço referência está diretamente ligado às reverberações das práticas coletivas e colaborativas de criação teatral desenvolvidas na América Latina no decorrer do século XX e expandidas para o contexto do século XXI (ARAÚJO, 2002, 2011; GARCÍA, 1988, 2010; MUNIZ, 2015; PEIXOTO, 1988; GUINSBURG, FARIA, LIMA, 2009). Estas práticas conduzem para a noção de compartilhamento de ideias para a cena no processo de ensaio e lançam bases para o entendimento de que a encenação teatral é uma arte compartilhada.

As questões históricas, sociais e culturais construíram as bases para as práticas teatrais em discussão a partir do desenvolvimento da matriz coletivo/colaborativa nos processos de criação e de ensino/aprendizagem de teatro. A noção de matriz é colocada não como condição única de abordagem para o largo campo do fazer, pensar, aprender, ensinar, pesquisar teatro, pois são diversificados os contextos sociais e culturais dos artistas da cena teatral, e mais diversificados ainda os objetivos para a expressão cênica. A matriz, nos termos que serão colocados, é delineada como tentativa para o desenvolvimento de procedimentos artísticos mais aproximados da realidade de inserção dos artistas em seus coletivos teatrais.

A criação coletiva no Brasil tem muitas variantes para a sua discussão, mas o seu mote principal está ligado às noções de teatro de grupo, teatro de vanguarda (na matriz do seu surgimento no Brasil) e elaboração autoral da cena (ARAÚJO Antônio, 2011; TORRES, 2009; GUINSBURG, FARIA, LIMA, 2009; MUNIZ, 2015). O coletivo reunido em um grupo teatral, no decorrer dos seus processos coletivos de criação, vai criando a sua identidade, uma maneira, uma forma de fazer teatro, a partir das inquietações dos partícipes sem os ditames de um diretor, de um ator, autor, produtor etc., e com a recusa a padrões estabelecidos. Na criação coletiva, todos os elementos da cena são criados em experimentações na sala de ensaio e a ficha técnica é reduzida, pois a construção e elaboração dos elementos cênicos são feitos de maneira coletiva, em produção cooperativa, sem autoria específica:

A criação coletiva surge com os conjuntos teatrais que, nas décadas de 1960 e 70, associam todos os elementos da encenação, inclusive o texto, em um mesmo processo de autoria baseado na experimentação em sala de ensaio (...) Embora a criação coletiva tenha angariado a imagem de negação da técnica e de espontaneísmo, ela deve ser considerada um modo de criação a que

correspondem diversos métodos, alguns sistematizados pelo *diretor* – como aquele praticado pelo grupo La Candelária (Colômbia) – e outros que, mesmo não descritos, serviram de material para teóricos que se debruçaram sobre o estudo da criação em grupo (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 110-111).

A criação coletiva dá abertura para procedimentos mais horizontalizados de criação, mas não é configurada como um método específico de trabalho, pois cada grupo, e/ou cada processo que faz uso desta matriz de criação, é movido por questões diversas e modos de configuração também diversos na sala de ensaio. As variantes são tantas e a especificidade de um método único é inexistente que, mesmo em uma criação coletivizada, há a manutenção das funções do espetáculo e até a condução de um encenador – em decorrência das próprias habilidades e técnicas de cada artista que compõe o coletivo.

No Brasil, muitos grupos teatrais usam os princípios da criação coletiva como modo de pesquisa para suas linguagens teatrais e para a construção de obras autorais. São exemplos: o Grupo Galpão (MG) que na década de 1980 criou vários espetáculos utilizando estes princípios de criação, e a Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz (RS), fundada em 1978. Na década de 1970, muitos grupos foram formados carregando como matriz constitutiva a menor hierarquização possível nos processos, e as funções específicas para a criação da cena eram desenvolvidas em coletivo. Não havia um único dramaturgo, a dramaturgia era criada a partir do coletivo, assim como a encenação, figurino, iluminação etc., eram realizadas em conjunto por todos os integrantes do grupo. Nos moldes da criação coletiva, muitos grupos desenvolveram seus trabalhos neste recorte temporal:

O&A, 1968 e *Terceiro Demônio*, 1972, pelo TUCA; *Cypriano e Chanta-la*, ópera-bufa Pão e Circo, 1971; *Somma, ou os Melhores Anos de Nossas Vidas*, 1973, pelo Grupo de Niterói; *Luxo, Som Lixo ou transanossa*, 1972; *Rito do Amor Selvagem*, 1972; *Gente Computado Igual a Você*, do Dzi Croquettes, 1973; *Trate-me Leão*, do grupo Asdrúbol Trouxe o Trombone, 1977; *Mistério Bufo*, da Companhia Tragicômica Jaz-O-Coração, 1979 (...) Nestas obras, elaboradas em processos extensos, a improvisação dos atores se concentra muitas vezes em espaços vivenciais, o que resulta em um farto material e espetáculos de longa duração (GUINSBURG; FARIA, LIMA, 2009, p. 110).

Mariana Lima Muniz (2015) faz referência à utilização da improvisação como método de grande relevância nos processos de criação coletiva desenvolvidos no Brasil.

No Brasil, a partir dos anos de 1960 e 1970 e em consonância com diversas experiências latino-americanas, a improvisação ganhou força como procedimento para o desenvolvimento de cenas de criação coletiva na busca de uma dramaturgia e de uma encenação que pudessem representar o trabalho grupal e que refletissem a situação ética, ideológica, política, estética e social de cada coletivo (MUNIZ, 2015, p. 31).

Para Antônio Araújo (2011), a ideia da criação coletiva é de fato inspiradora, no entanto a sua prática traz uma série de contradições, nem todos os participantes tinham habilidades ou desejo de assumirem várias funções na criação cênica: “Essa polivalência de funções acabava acontecendo apenas no plano do discurso – teoricamente ousado e estimulador – mas pouco concretizado na prática” (2011, p.132). Alguns integrantes acabavam assumindo as funções do espetáculo de maneira silenciosa, “velada”, mas esta posição não era vista com bons olhos pelos próprios integrantes do grupo. Mas, junto a esta ressalva, Antônio Araújo afirma que não há nenhum desmerecimento à criação coletiva, grandes espetáculos foram e continuam sendo criados nestes moldes. Os modos operacionais da criação coletiva deram abertura e base para as criações colaborativas. Os processos coletivos e colaborativos guardam pontos de aproximação e distanciamento. No Brasil, o desenvolvimento dos processos colaborativos é ressonância da “década dos diretores”, 1980 (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009; ARAÚJO, 2011). Antônio Araújo (2002) ratifica este entendimento quando compreende que a expressão teatro colaborativo no Brasil começou a ser usada na década de 1990 como contraponto para a hegemonia do encenador brasileiro na década de 1980.

Na criação colaborativa há um compartilhamento de ideias no processo, mas as funções cênicas e a autoria dos elementos que compõem a cena são mantidas. Nos espetáculos que têm como matriz a colaboração dos elementos constitutivos da cena, são elaborados em conjunto, em tentativas que levam a possíveis erros e/ou acertos, que resultarão em materiais que serão ou não levados para o espetáculo:

o ator traz elementos para a cenografia que, por sua vez, propõe sugestões para o iluminador, e este para o diretor, em contínuas interações (...) trata-se de uma encenação em processo, de uma cenografia em processo, de uma sonoplastia em processo e assim por diante, que juntos, compõem o que denominamos de *processo colaborativo* (ARAÚJO, 2011, p. 135).

Estas considerações que Antônio Araújo levanta são gerais e em grande medida a partir das suas experiências com o Grupo Vertigem. Da mesma maneira que não há um método específico para a criação coletiva, o processo colaborativo também guarda variantes, cada grupo imprime modos de operacionalização dentro dos seus objetivos.

Não existe um modelo único de processo colaborativo. Em linhas gerais, ele se organiza a partir da escolha de um tema e do acesso irrestrito de todos os membros a todo o material de pesquisa da equipe (...) Embora o processo colaborativo solicite integração de seus participantes na construção de uma obra única e comum, isso não significa a dissolução das identidades criadoras, ao contrário, propugna pela autonomia e pelo aprofundamento das identidades (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 280).

Luiz Renato Moura (2014), a partir das suas experiências com seu grupo de teatro Cia. Engenharia Cênica, considera que o processo colaborativo é uma das maneiras para a operacionalização da criação em teatro na contemporaneidade, compreende que este trabalho em colaboração potencializa as relações entre vida e arte através das alargadas discussões na sala de ensaio, empreendidas pelos diversos artistas-colaboradores: “encenador, ator, cenógrafo, iluminador, maquiador etc. Reunidos em um mesmo espaço para gerar tessituras criativas em torno de uma ideia, leitmotiv, imagem propulsora, temática, etc.” (MOURA, 2014, p.18).

Para Antônio Araújo (2011), no processo colaborativo as autorias individuais são mantidas, mas estão em constante movimento de troca e alimentação com o coletivo. Há uma tensão dialética entre a criação individual (cada autoria) e a criação coletiva (o espetáculo composto por diversas autorias), as competências, as funções e as autorias de cada elemento do espetáculo são mantidas, mas estão regidas por “hierarquias móveis ou flutuantes, têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada” (ARAÚJO, 2011, p. 132).

Sem abandonar o estatuto artístico autônomo de um determinado aspecto da criação (...) tal processo não reduz o criador a mero especialista ou técnico de função. Pois, acima de sua habilidade particular está o artista de teatro, criando uma obra cênica por inteiro comprometido com o discurso e a prática a ela inerente (ARAÚJO, 2011, p. 138).

Muniz (2015) referencia também a presença da improvisação nos processos de criação colaborativos:

A partir dos anos 1990, o processo colaborativo ganhou força, sendo um dos procedimentos mais trabalhados por diversos grupos brasileiros. O processo constitui uma maneira de criação não hierarquizada que, sem diluir as funções de cada artista em um espetáculo, faz com que se relacione de maneira mais horizontal, tendo a cena como grande balizador das questões surgidas no processo (MUNIZ, 2015, p. 31).

Alguns processos colaborativos de criação têm como mote a compreensão da efemeridade da cena e consideram que o público é um agente criador do espetáculo (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 280). É comum que antes da estreia, com todo o peso que esta palavra tem para os artistas da cena, aconteçam ensaios abertos no intuito de captar as impressões do público, sugestões e críticas. Mesmo que não exista um modelo específico a ser seguido para os processos de criação coletiva e processos de criação colaborativa, apresento a reflexão que Santiago García fez sobre o seu trabalho de criação coletiva no seu grupo de teatro La Candelaria, e Antônio Araújo no que tange à criação colaborativa no seu grupo de Teatro Vertigem. Pontuo que ambos os artistas colocam seus modos de operacionalização não como um sistema ou método a ser seguido, trata-se mais de uma reflexão sobre os seus processos de criação.

Santiago García (1988) destaca a presença de duas linhas que movem os processos de criação coletiva do grupo La Candelaria: as linhas temáticas e as linhas argumentais. O tema no início do processo é ambíguo e acaba sendo vago em decorrência das várias possibilidades de abordagem, de leitura, compreensão e proposição. O argumento contribui para a materialização da cena, imprime especificidade para a multiplicidade de acesso ao tema a ser abordado.

O tecido destas linhas argumentais (...) e a sua correspondência com as linhas temáticas vão confrontado a estrutura final da obra e definindo o tema central (...) As linhas temáticas seriam, pois, a substância da expressão e as linhas argumentais, a forma de expressão (...) a substância é inconcebível sem uma forma e que por sua vez uma forma não é possível sem uma substância (...) As relações entre estes planos no processo de trabalho são as que vão determinando a configuração de nossa obra de teatro (GARCÍA, 1988, p. 26-27).

Antônio Araújo (2011) apresenta três fases nos seus processos de criação colaborativa, elas partem da livre exploração de materiais em seguida da escolha destes materiais e, finalmente, a estruturação do espetáculo em cena. 1: Etapa de livre exploração e investigação, vivida para o levantamento de materiais e em larga medida com a presença marcante da improvisação; 2: Etapa da estruturação da dramaturgia, quando os materiais começam a ser escolhidos e descartados, e a cena começa a ganhar materialidade; 3: Etapa da estruturação do espetáculo e aprofundamento das suas matrizes construtivas, que são a lapidação do espetáculo, a montagem, as marcações, ritmo, ensaios com todos os elementos estruturados e repetições.

Os processos de criação coletiva e os processos de criação colaborativa têm em comum a busca pela horizontalidade da criação, ou seja, a diluição da hierarquização das funções teatrais e a busca por novas possibilidades para o fazer criativo na sala de ensaio. A horizontalidade das funções e os novos modos de operacionalização propiciaram a criação de obras cênico-autorais e autonomia para os artistas da cena.

Antônio Araújo (2011) diz que a aproximação entre os procedimentos coletivos e colaborativos está na horizontalidade da criação, e o que os distancia é o fato de que as competências são mantidas. Todas as funções cênicas estão presentes nos processos colaborativos, enquanto na criação coletiva todos os elementos cênicos são criados por todos os integrantes do grupo no decorrer do processo. Quanto ao processo colaborativo, Antônio Araújo destaca:

nesse modo de criação, existiria, sim, um dramaturgo, um diretor, um iluminador etc., que sintetizariam as diversas sugestões para aquela determinada área, propondo-lhe um conceito estruturador. Além disso, diante de algum impasse insolúvel, teria direito à palavra final concernente àquele aspecto da criação (ARAÚJO, 2011, p. 137).

As práticas criativas coletivas e colaborativas surgem da necessidade de um novo contrato entre os criadores da cena, contrato em que os partícipes reivindicam a posição de criadores. Há funções diferentes e especificidades nos elementos compositores; mas, se a cena teatral passa a ser compreendida como uma totalidade, na qual uma multiplicidade de artistas e elementos entram em amálgama em torno de uma “obra integral”, única e efêmera, a hierarquização de funções e artistas passou também a ser revista – o equilíbrio deste paradoxo é

precário e requer rigor nas decisões tomadas na sala de ensaio. Principalmente por ser compartilhada, é um exercício de muita disciplina por requerer a voz e a escuta participativa de todos nas escolhas perpetradas. É preciso rigor na sala de ensaio para nutrir a cena na sua efemeridade, principalmente quando a referência está na criação de obras teatral-autorais em compartilhamento. Compartilhamento no qual as funções artísticas para a feitura do espetáculo são retroalimentadas pelas ideias e proposições de outros artistas responsáveis por outras funções, para a criação da cena. O rigor está em ser movido por proposições de outrem, mas manter a sua competência específica na criação do espetáculo.

Tais práticas criativas inauguram o desfronteiramento das funções, no que tange à hierarquização, com base na multiplicidade de olhares para a abordagem do mesmo fenômeno – a obra de arte teatral. Desta maneira, os processos de criação coletivos e colaborativos, nos seus contextos iniciais de existência, deixaram como legado modos de operacionalização do fazer teatral de maneira mais horizontalizada, mas não se constituíram como métodos ou modelos precisos. Deixaram a possibilidade de intentar modos de operacionalização para o fazer/pensar teatral no qual se coadunam os elementos compositores da cena com a presença autoral de todos os partícipes.

Estes novos paradigmas, a coletividade/colaboração, construíram processos de criação que elevaram os artistas da cena para a posição de criadores da cena. Processos nos quais os compartes têm presença ativa nas proposições cênicas ao invés de serem apenas realizadores das ideias autocentradas de um único artista, seja ele: o autor, o encenador, o ator, o cenógrafo etc. As interfases das criações de ordem coletiva e/ou colaborativas, suas repercussões no modo de fazer/pensar/ensinar/aprender teatro, configuram uma busca pela compreensão, provisória, dos papéis desenvolvidos por artistas e público pelo alargamento dos pontos de vista sobre determinado tema. São vários olhares e várias percepções em torno de uma determinada problemática.

É preciso que o artista se pergunte sempre, a cada novo processo, a cada novo momento dentro do processo, a cada nova apresentação da sua obra, a cena teatral, quais são os seus propósitos artísticos. Propósitos que envolvem uma larga gama de pontos de entrada e saída, por aglutinarem questões de várias ordens individual/coletivas.

Esta pergunta, feita de maneira reiterada, promove o diálogo mais aprofundado e abrangente do artista com a sua obra, e, conseqüentemente, o seu diálogo com a plateia também. No mesmo raio de compreensão, dilato a atenção para o processo de ensino/aprendizagem do teatro pelo processo de criação. A compreensão provisória de si e do outro, do contexto, abre possibilidades para a construção de uma obra compartilhada-autoral. Por ser movida por questões pertencentes, que dizem respeito, são concernentes, tanto no âmbito do *eu individual* quanto do *eu coletivo*, reitero: a arte é movimento e o teatro é uma arte do movimento no tempo/espço, criada em compartilhamento de ideias.

Os processos de criação em compartilhamento, nesta discussão, possibilitam aos artistas a conquista da expressão cênico-autoral, movida pela descoberta de escolhas, alimentada pelas inquietações da presença ativa no mundo. Este é um processo artístico que forma o artista – na artefania do seu ofício e no seu posicionamento ético e político frente ao mundo. Este fazer/pensar é gerador de um estado de lucidez possível pela experiência estética em perene reflexão. Como consequência da busca pelo estado de lucidez, o artista de teatro:

se apropria do espetáculo, não sendo alguém a serviço do espetáculo, mas um dos donos. Esse sentimento de apropriação cria nele imediatamente a necessidade de perseguir o objeto que ajudou a inventar, para onde se dirige, que destino tem (GARCÍA, 1988, p. 119).

Mas as noções de coletividade/colaboração/compartilhamento não foram desenvolvidas de maneira espontânea na arte teatral; como arte, o teatro é uma produção cultural e está inserido em um contexto sócio-político-histórico. Neste sentido, é válido ressaltar que a autonomia criativa tem sido conquistada arduamente em um processo de encontro/confronto de várias forças, mas a arte é resiliência e torna seus criadores resilientes:

A arte procura com afã (...) os espaços propícios daquilo que lhe é mais conveniente: a invenção. Isto acontece até nos momentos mais difíceis e conturbados; até em meio às mais devastadoras conflagrações (GARCÍA, 1988, p. 103).

A América Latina é uma mistura das referências endógenas – a herança ancestral dos diversificados povos nativos – com as referências exógenas, a

herança marcada pelos colonizadores. E é a amálgama não pacífica destas heranças que constituem a realidade teatral latino-contemporânea.

Um dos grandes problemas, talvez o maior, quando se fala em colonização e descolonização, é o fato de que o que está em jogo são “dois pesos e duas medidas”. Há heranças que se amalgamam, sim, mas a voz do colonizador é mais ressoante pela impressão da violência e força; e aqui reside uma interface da questão de um encontro/confronto – um dos pontos do paradoxo.

No prefácio que escreveu ao livro *Teoria e prática do teatro*, de Santiago García (1988) para a edição brasileira, intitulado *O teatro como criação coletiva*, Fernando Peixoto referencia este movimento de busca por novas possibilidades para o fazer/pensar teatro na América Latina, considerando as experiências teatrais do grupo colombiano La Candelaria:

Na América Latina, hoje, através do trabalho de investigação prática e teórica de alguns grupos que podem ser definidos como coletivos de experimentação e participação comunitária, o teatro assume características fascinantes e surpreendentes: persegue uma irrecusável e urgente tarefa de efetiva utilidade social e política com a consciência de que seu compromisso histórico implica, também no nível estético, recusar papel imposto de reprodutor de modelos (...) na busca de uma linguagem cênica e de uma dramaturgia que possam significar atos de invenção e criação a partir de uma realidade contraditória, difícil e dilacerante (PEIXOTO, 1988, p. 05, grifos do autor).

A menção que Fernando Peixoto faz a uma realidade árida de existência, “contraditória, difícil e dilacerante”, é fruto dos séculos de colonização dos povos latinos. A colonização é estabelecida em várias vertentes, inclusive em termos estéticos. É preciso descolonizar a maneira de ser/estar/agir, buscar uma “nova linguagem cênica e (...) uma dramaturgia que possam significar atos de invenção e criação”, uma vez que na vivência cultural são adquiridos hábitos, atitudes, posicionamentos e percepções, e na mesma forma, o modo de operacionalizar as produções artísticas.

Precisamos, sim, desencadear novas imagens cênicas (...) Fazer acontecer um vigor criativo que transforme a estética colonialista num instrumento que nos liberte para a urgente compreensão de nós mesmos, de nossa realidade (PEIXOTO, 1988, p. 07, grifos do autor).

Para desencadear “novas imagens cênicas” nos artistas e no público, para a transformação da realidade construída pela colonização e dizimação dos povos nativos, “dois pesos duas medidas”, é premente a consciência das problemáticas em encontro/confronto: a transformação da “estética colonialista” como instrumento de libertação e “urgente compreensão de nós mesmos”. Para Santiago García (1988), é imprescindível “inventar uma forma expressiva que esteja de acordo com as circunstâncias que estamos vivendo e também como forma de ser” (GARCÍA, 1988, p. 113), e as circunstâncias de existência dos povos da América Latina carregam também o encontro/confronto entre as heranças colonialistas e o processo de descolonização.

No movimento de encontro/confronto entre colonização e descolonização, invenção de uma linguagem teatral específica (condizente e concernente como o modo de ser/estar dos partícipes), na busca pela construção de uma nova realidade emancipada, Fernando Antônio Mencarelli (2014) considera que o trabalho desenvolvido pelo grupo de teatro peruano Yuyachkani¹⁰:

nos propõe um paradoxo: a busca por um *corpo descolonizado* através da aprendizagem de técnicas e práticas corporais estrangeiras. Esta proposição, que inverte o sentido dos termos “colonizar” e “descolonizar”, foi apresentada por Miguel Rubio Zapata, diretor do (...) Yuyachkani (...) como uma forma de compreender o sentido da presença de práticas corporais de distintas origens no treinamento cotidiano dos atores do grupo (MENCARELLI, 2014, p. 75).

Esta engenhosidade emancipadora foi produzida pelo estado de revés entre os verbos “colonizar” e “descolonizar”, como aponta Mencarelli. Vários artistas se interpuseram a tarefa de inventarem a si mesmos levando em consideração o histórico de colonização. A consciência do cenário cultural, composto por matrizes estéticas múltiplas, gera, por uma via, contradições/ choques/confrontos e por outra, propulsiona novos modos de operacionalização no fazer/pensar teatral pelo estranhamento do encontro. Engenhosidade no sentido de compreender que, ao aproximar-se do outro, há um estranhamento de si e ao estranhar-se há uma profunda aproximação consigo mesmo. O movimento de busca por novas possibilidades, compreendido no enredar pela aproximação com o outro, levou a

¹⁰ Yuyachkani é um grupo fundado no ano de 1971, no Peru. O grupo é considerado um dos expoentes do teatro peruano e latino-americano por ser reconhecido como um centro de investigação das tradições culturais do Peru e da América Latina.

América Latina a inventar uma teatralidade condizente com as suas próprias questões. Questões que foram interpostas porque a realidade foi problematizada pelo seu estranhamento. Estes são atos de embrenhar e de ariscar.

À primeira vista pode ressoar que buscar novas possibilidades e construir uma autonomia estético/política, que é artística, signifique um apartamento definitivo de outras teatralidades, mas é justamente a aproximação com outras teatralidades, com um olhar revisitado pelo contexto no qual se está inserido, que são gerados o aprofundamento de possibilidades e a invenção de outras possibilidades, e assim desencadear “novas imagens cênicas” para os artistas e para o público.

Neste recorte da segunda metade do século XX, na América Latina, no que diz respeito às práticas e teorias teatrais, deflagra-se, portanto, a recusa a modelos preestabelecidos e busca-se uma teatralidade que responda aos anseios dos artistas e do público, inseridos neste contexto de existência. Entretanto, a busca pela compreensão de si mesmo e da realidade não significa uma clausura ensimesmada, é necessário compreender também outros contextos socioculturais, como ressalta Mencarelli: Não se trata de opor a teatralidade tradicional e moderna, ou latino-americana e europeia, mas de reconhecer outras formas de teatralidade como construção cultural (MENCARELLI, 2014, p. 76).

O grupo de teatro colombiano La Candelaria e o grupo de teatro peruano Yuyachkani são emblemáticos na América Latina na busca por estas novas possibilidades para o fazer/pensar teatral, no qual os modelos herdados são revisitados por práticas autorais de construção da cena. Na compreensão de que o teatro é uma construção sociocultural, dentro de um espaço/tempo determinado, estes grupos teatrais começaram, dentre outros, a gerar as suas dramaturgias com matrizes coletivo/colaborativo/autorais, a partir da cultura dos partícipes dos coletivos em seus processos criativos.

A América Latina passa a reinventar a realidade colonizada, também estético-artística, e caminha rumo ao desconhecido movimento de descolonização. Como estado de busca e responsabilidade política para com os seus povos, procura imprimir sua voz e presença ativa no fazer/teatral, propondo possibilidades ao invés da reprodução de modelos.

Da mesma forma que um povo exige e *busca* respostas específicas para condições econômicas e sociais atuais, requer também soluções culturais e artísticas especiais para as suas necessidades espirituais. Estas exigências, hoje na América Latina, tornaram-se

programas revolucionários de reivindicações antiimperialistas que os povos assumem como lutas de libertação (GARCÍA, 1988, p. 105).

O desenvolvimento de grupos teatrais na América Latina, nesta perspectiva, promoveu uma dilação nas fronteiras de criação, por meio da consciência das circunstâncias de inserção. Santiago Garcia afirma a necessidade do compromisso do artista de teatro com a sua obra e com a sua realidade de inserção: “o compromisso mais importante do teatro latino-americano: [é] inventar uma forma expressiva que esteja de acordo com as circunstâncias que estamos vivendo e também como forma de ser” (GARCÍA, 1988, p. 113).

Foram reconfigurados novos pontos de partida e chegada para o espetáculo teatral, o que gerou a problematização da realidade e a possibilidade de transformação social, por meio de “novas imagens cênicas”, que envolvem artistas e público, sala de ensaio e sociedade, cena e transformação social. As premissas de encontro com o público e a autoria são apontadas por García, e o levam para a discussão prático-teórica sobre a criação coletiva, tomando como base os trabalhos desenvolvidos pelo seu grupo de teatro La Candelaria.

a procura de uma imagem rica, imagem teatral rica e complexa que evidentemente não vamos encontrar somente no cenário, mas fundamentalmente nessa relação cenário-público. E nessa relação pragmática entre obra e público ver até que ponto o artista pode influir na formação dessa imagem no espectador, até que ponto podemos, os chamados artistas, ter uma estratégia autoral (GARCÍA, 1988, p. 18).

A criação de novas linguagens, novas dramaturgias e novos modos de invenção para a arte teatral foi um terreno fértil para a formação de coletivos e grupos teatrais, no qual os artistas da cena começaram a reivindicar um processo mais horizontalizado, onde todos os partícipes pudessem ser autores do espetáculo pelo engajamento político-poético. A horizontalidade do processo de criação e a junção de artistas em grupos/coletivos/companhias foram algumas das possibilidades resultantes desse movimento de busca por uma nova linguagem, alimentada em larga escala pela a recusa da permanência de modelos únicos preestabelecidos. Estas novas possibilidades para a construção da cena e para a recepção da cena não foram configuradas como cânones, ou novos modelos a serem seguidos, mas sim como tentativas de acesso a novos parâmetros sempre em mobilidade.

começamos (...) a definir de certa forma a tentativa de um método de trabalho ou a tentativa de uma teorização sobre métodos de criação coletiva (...) é apenas uma tentativa e não um ponto de chegada, não são conclusões metodológicas e sim uma simples tentativa (...) a cada prática correspondeu uma tentativa de teorização (...) a esta altura da vida não temos um método de criação coletiva, apenas tentativas (GARCÍA, 1988, p. 18).

A circunstância de inserção, uma vez compreendida com criticidade, promove a sua problematização e o seu estranhamento e, ao problematizar e estranhar novas formas para a expressão cênica, são configuradas em incessantes tentativas. Estas problematizações e estranhamentos são transformados em questões que são compartilhadas com a plateia por intermédio da cena teatral. Esta nova cena promove “novas imagens cênicas” e movimenta a construção de uma nova realidade, construção pelo movimento de transformação. Esta é uma conquista e reverberação do advento da encenação, quando imprime liberdade e autonomia para a arte teatral. Esta conquista de expressão cênico-teatral é espargida da sala de ensaio para a sala de apresentação.

Esta apaixonada preocupação pelo presente é a paixão “real” do artista. É a sua finalidade, os meios que busca para encontrar saídas apropriadas, na maioria dos casos, são achados originais. Não por se apoiar em elementos inéditos que surpreendam o público, somente pelo fato de serem inéditos ou originais, mas pelo fato de que uma procura de temas atuais deve encontrar novos meios de expressão que, eles sim, surpreendam o público, para que ele não seja surpreendido apenas pelo efeito, mas pela forma como o fato está exposto no palco (GARCÍA, 1988, p. 106).

O “como o fato” é apresentado para o público, ou seja, o meio, o modo de expressão, já é em si uma recusa a modelos preestabelecidos. O público reivindica não mais o “que” está no palco e sim o “como” está no palco, e esta é também uma ressonância das mutações ocorridas na linguagem da encenação teatral no correr do século passado. A partir de uma tomada de consciência ativa, são inventadas formas de operacionalização cênico-teatrais e os problemas levantados pelos partícipes do processo de criação para a vindoura cena, serão também problemáticas levadas para a plateia e a ela também serão concernentes, uma vez que a realidade da cena é advinda da realidade circundante e circundada no presente, no aqui/agora. Como referenciado, a maior questão da teatralidade no teatro é discutir o sentido da realidade posta em cena. Mas a “apaixonada

preocupação com o presente” e o “como” apresentar “o fato” para a plateia de maneira redimensionada, requer:

Uma nova praxe exige uma nova teoria. No fundo, o artista é o intérprete dos sonhos, dos interesses e das esperanças de seu povo, e este trabalho, até hoje, foi feito intuitivamente. Há quem pense que somente através da intuição seja possível captar o espírito de um povo. Mas hoje consideramos essa atitude como um preconceito (ideológico) e embora não neguemos o papel que a intuição exerce nesta percepção estamos convencidos de que, com a ajuda da ciência, poderemos perceber mais profundamente os verdadeiros interesses (objetivos ou subjetivos) do nosso povo para saber traduzi-los em imagens capazes de transformar a vida (GARCÍA, 1988, p. 62).

A aproximação com a ciência, que García levanta, faz referência ao estudo das questões advindas de fatos históricos e/ou fatos advindos de problemáticas contemporâneas, com a ajuda de outros referenciais além dos estéticos. Nas criações do La Candelaria há seminários com teóricos e pesquisadores de várias áreas, levantamento de materiais diversos etc., e desta maneira uma aproximação diferenciada pelo alargamento e aprofundamento dos fatos, da realidade; como adverte García, há a importância da intuição, mas a aproximação com a realidade de maneira crítica também é uma possibilidade. Na compreensão de García, que conjumino com a minha proposição para criação em teatro, para a concepção da cena são prementes a consciência política da realidade. Consciência que é desenvolvida pela problematização social, histórico-cultural, econômico etc. Esta consciência é uma base para o processo de criação que envolve a transformação da vida – nos contextos individual e coletivo, movida pelos sonhos, desejos, anseios e buscas.

Neste sentido, Santiago García aponta três momentos na criação que são estabelecidos em relações de oposição e complementariedade em concomitância: cognoscitivo, ideológico e estético. A discussão que García levanta colabora para o pensamento do processo de criação como processo de formação nos termos de emancipação e autoria – para a expressão dos sonhos, desejos, anseios e buscas é fundante a consciência da existência como agente transformador, na acepção da construção da presença ativa (do professor, do artista, do estudante, do pesquisador, do público):

estes três momentos estão relacionados entre si de tal forma que suas dependências e oposições estão representadas sob a forma de um triângulo que tem como base as relações entre o momento cognoscitivo (arte-ciência) e ideológico (arte-política) e com o vértice superior (relacionado diretamente na sua dupla contradição) o movimento estético (arte-realidade). Esta trilogia de momentos determinantes da obra de arte pode também (...) ser aplicado à formação do artista (...) do ator-criador-promotor (GARCÍA, 1988, p. 14).

Nos termos da ciência, esta busca respostas específicas para os fatos enquanto para a arte as repostas são provisórias e configuradas pela ambiguidade e polissemia: “É determinante na obra de arte a sua relação com a ciência e com a maneira específica que ela tem de conhecer a realidade” (GARCÍA, 1988, p. 12). Estas respostas, estas problematizações com respostas específicas e polissêmicas, aproximam os partícipes da realidade pelo distanciamento e aproximação, mais um paradoxo para a arte da encenação.

O campo do movimento ideológico é o espaço em que o artista tem para interpretar a realidade segundo suas percepções, para emitir sua voz participativa e atuante no processo de criação através da consciência do mundo no qual está inserido, consciência que é construída, muitas vezes, de forma árdua e desafiante, o desafio é um dos movimentos para a criação, pois criar é um risco:

É determinante na obra de arte a sua relação com os conceitos, as ideias, a visão de mundo que o artista tem do mundo, da realidade e das relações dos homens entre si e com a natureza (GARCÍA, 1988, p. 13).

O domínio do movimento estético circunscreve a capacidade de transformação entre a realidade posta e a realidade da cena, nesta transformação há uma retroalimentação entre estas realidades (posta e cênica), em um movimento aparentemente contraditório, mas há uma complementariedade, pois, os pontos de entrada e saída de ambas as realidades guardam temas em encontro/confronto.

Para o estabelecimento do “movimento estético”, há a premência dos movimentos cognoscitivos e ideológicos em seu processo de configuração como realidade artística, como “maneira de transformar a realidade em outra realidade que chamamos de ‘obra de arte’ e (...) a relação entre esta ‘outra realidade’ e a realidade da qual se originou” (GARCÍA, 1988, p. 13). Os três movimentos, configurados em vértices triangulares, apontados por Santiago García, no meu entendimento, são

potência para a efemeridade da cena e possibilitam um processo de criação compartilhado entre as competências compositoras.

Os níveis de articulação entre tema e argumento são alimentados pela imbricação com o movimento estético e possíveis pela motivação e pesquisa que alimenta o processo de criação. Para Santiago García, os temas escolhidos são desenvolvidos em criação coletiva e delineados por argumentos nos quais há situações, momentos e acontecimentos que podem ser “teatralizáveis” ou “teatráveis”. As discussões empreendidas conduzem para o entendimento que a encenação teatral carrega em sua especificidade rede de paradoxos. A encenação passa a ser uma arte autônoma que dada a sua especificidade, precisa ser construída por uma multiplicidade de competências em torno de uma ideia. São várias visões de mundo amalgamadas a um propósito. O paradoxo é ampliado quando considero que os elementos compositores, a sua materialidade no espaço/tempo – cenografia, iluminação, maquiagem, figurino, dramaturgia, encenação, ator – precisam estar em transversalidade para a composição de uma obra una, mas à medida que ganham matéria cênica, se esvanecem na sua efemeridade. A experiência fica grafada e vai construindo um *modus* de operacionalização. A encenação teatral é uma arte do acontecimento, que guarda em sua especificidade o (des)equilíbrio instável de ser una/múltipla/compósita e efêmera.

O paradoxo está também no fato que os múltiplos criadores da cena entram em estado de encontro/confronto de ideias e visões de mundo, mas precisam encontrar um denominador comum para a obra teatral. Desde a sua gênese, a encenação interpõe ao fazer/pensar teatral a sua maior questão: é uma síntese de outras artes ou é regida por leis específicas? Na busca por sua autonomia, paradoxalmente a encenação no seu advento esteve sob a égide do encenador, era um único olhar que propunha o sentido para o espetáculo. Com o andar da encenação, os artistas reivindicam a sua autoria na cena, buscam sua emancipação artística como criadores do espetáculo. A arte da encenação teatral é paradoxal por reunir em um mesmo espaço/tempo, efêmero, diversificadas visões de mundo, incluindo artistas e público.

De um sentido específico único para a encenação no seu advento, ela passa a ser um universo propositivo para a plateia, aberta para vários significantes, mas continua sendo uma obra una e compósita. Elementos são amalgamados, mas

as suas interpretações são variadas. Paradoxalmente há um embate entre imaterialidade e presença, volatilidade e permanência.

Na sua gênese há um embate de compreensões paradoxais da obra de arte teatral entre os movimentos naturalista e simbolista, ambos buscavam a especificidade da obra de arte teatral, conquanto a visão que tinham sobre a cena teatral era diversa. Estas divergências, ao invés de suplantarem a arte teatral, imprimiram uma maior gama de abordagens para a cena. Paradoxo na diferenciação ferrenha de abordagens, paradoxo na geração de uma ampliação de possibilidades.

A encenação busca a teatralidade da cena teatral, mas entorno desse conceito há controvérsias de entendimento e a teatralidade passa também a não ser mais um elemento especificamente ligado às práticas da encenação (ROUBINE, 1998; SARRAZAC, 2012; FERNANDES, 2010, 2013; DORT, 1977; PAVIS, 2008, 2010). São posicionamentos em contraposição sobre o delineio conceitual da noção de teatralidade: uma das maiores reivindicações para a autonomia da arte teatral frente às outras artes. Há 100 anos estas discussões são empreendidas e não há um denominador comum.

No que tange à América Latina e ao Brasil, há um movimento de retroalimentação entre colonização e descolonização, na medida em que ao se aproximar do outro, há um estranhamento da realidade circundante e uma maior aproximação consigo mesmo e com a comunidade de inserção: este movimento é um paradoxo, envolve distância e aproximação na busca pela autonomia e autoria da arte teatral.

Os pontos levantados como paradoxais a partir do advento da encenação e das suas mutações no decorrer do século XX e primeiras décadas do século XXI, levaram os artistas da cena teatral a problematizarem as heranças desta nova arte, a encenação teatral, que mudou os rumos do fazer teatral a partir do final do século XIX.

2.3 A herança do advento da encenação para a arte teatral

A encenação enquanto linguagem teatral conduziu para a pluralidade de possibilidades de abordar a cena. Esta é uma das heranças da gênese da encenação: existem variações no modo de “olhar”, “criar” e/ou “construir” a cena teatral, segundo objetivos também variáveis. De acordo com Ferreira,

Podemos criar espetáculos segundo várias matrizes estéticas (...) A escolha de acesso depende do ponto de vista (...) dos raios de percepção que nos afetam e impulsionam para a criação (FERREIRA, 2009, p. 75).

Ratificam esta afirmação, conforme exposto, Santiago García (1988), Antônio Araújo (2002; 2011), Fernando Peixoto (1988), Fernando Mercarelli (2014), Bernard Dort (1977; 2013), Sílvia Fernandes (2010, 2009), Jean-Jacques Roubine (1988), Jean-Pierre Sarrazac (2012), J. Guinsburg; João Ribeiro Faria; Mariângela Alves Lima (2009). São diversificadas as percepções do fenômeno teatral, tanto no que diz respeito às suas práticas quanto às suas teorias, são múltiplas as perspectivas, ligadas em grande instância aos posicionamentos estético-ético-políticos dos artistas. Posição que é construída ao longo do percurso artístico, pela articulação entre o fazer/pensar. Há uma irrigação de possibilidades para a cena. Da imutabilidade passou-se para um fazer que é movimento, movimento em efemeridade.

A obra cênica tem esta particularidade de ser irrecuperável, de excluir qualquer *reprise* que não possa ser controlada pelo respectivo autor (...) Numa arte a tal ponto tributária do tempo que nenhuma de suas obras pode ser nem preservada nem sequer ressuscitada, é afinal de contas normal, e até mesmo desejável, que as formas mais eficazes sejam de novo investigadas por cada geração (ROUBINE, 1998, p. 16-17).

Na literatura específica para este exercício de pensamento, é recorrente a afirmação que o teatro contemporâneo está sendo mapeado a partir da reflexão das experiências dos artistas da cena, como disse Antoine (2001), a “prática faz o mestre”; e como a obra teatral é irrecuperável, reitero com Roubine (1998) que, é “até mesmo desejável que as formas mais eficazes sejam de novo investigadas por cada geração” (ROUBINE, 1998, p. 16-17). Para Dort,

se desejarmos fazer um levantamento da evolução da atividade teatral (...) é preciso em primeiro lugar recorrermos às reflexões escritas pelos encenadores a respeito de seus próprios trabalhos (DORT, 1977, p. 64).

As escolhas imprimem na volatilidade dos processos cênico-criativos um modo de materialização específico, mas passível de retificações. Retificável por estar em movimento, pulsante, inquieto. São múltiplas as perspectivas, esta

liberdade decanta um modo de operacionalização, sedimenta uma forma de ser/estar no mundo, que antes de ser possível, é necessária para a presença no mundo.

O artista de teatro, com o advento da autonomia da arte teatral, depois da gênese da encenação, conquista a possibilidade de fazer opções e escolhas para os seus procedimentos na sala de ensaio, movidos por temáticas que lhes concernem. Observei que no início da encenação, a obra de arte teatral estava sob a égide exclusiva do encenador, mas a partir da segunda metade do século XX, na América Latina com recorte no Brasil, houve movimentos criativos que reivindicaram a horizontalidade nos processos de criação em teatro. Em grande parte, a autonomia artística foi conquistada pelas experiências coletivas e depois colaborativas, e nas suas reverberações nas gerações seguintes. É preciso ressaltar que no Brasil a década de 1980 ficou conhecida como a “década dos diretores” (GUINSBURG, FARIA, LIMA, 2009; TORRES, 2009; ARAÚJO, 2011; FERNARDES, 2013), espaço/tempo que muitas produções artísticas estavam centradas em absoluto na mão de diretores, cabendo aos demais artistas a função de execução das ideias do “patrão” diretor. O movimento para a criação colaborativa é uma espécie de resposta a esta autoridade do diretor brasileiro (ARAÚJO, 2002).

A encenação, na acepção atual do termo, resvala em uma tomada de decisão, a partir de um olhar cênico específico, em busca de um sentido, desde sua matriz/ideia inicial. A era da encenação (DORT, 1977) deixou como herança a liberdade de escolhas procedimentais e a mobilização de questões, que por sua vez reverberam na construção de poéticas, e a reflexão deste modo de fazer/pensar conduz a compreender que a presença ativa é resultado da conquista da autonomia e da emancipação empreendida nos processos de criação em compartilhamento. O legado de que “a obra não mais possui uma significação eterna, mas exclusivamente um sentido relativo” (DORT, 1977, p. 96-97), torna relevante a discussão do processo de formação via a criação de uma poética. Se a encenação é um olhar específico sobre uma determinada questão, para saber olhar, ter uma ideia, é preciso existir, ter voz.

No prefácio que Maria Helena Nery Garcez (2001) faz para a apresentação da edição brasileira do livro *Os problemas da estética*, de Luigi Pareyson (2001), ressalta o pensamento do autor no sentido de advertir que a sua posição sobre arte não está circunscrita na contemplação, e sim no modo de

produção do objeto artístico. Para Pareyson, e fazendo um alargamento do seu estudo para esta discussão:

A poética é um programa de arte, declarado num manifesto, numa retórica ou mesmo implícito no próprio exercício da atividade artística; ela traduz em termos normativos e operativos um determinado gosto, que, por sua vez, é toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte (PAREYSON, 2001, p. 11).

Como os cânones deixaram de existir, com a recusa a modelos hegemônicos e a invenção de modos de operacionalização concernentes aos anseios dos artistas a partir das suas realidades de inserção, foi aberta a possibilidade para a autoria expressiva cênico-teatral, que traduz, nos termos colocados por Pareyson (2001), a escolha procedimental e normativa dos processos de criação segundo as necessidades dos artistas. Anne Bogart (2011) considera que o princípio da criação é o interesse, e ele não pode ser ditado por outrem, tem que concernir ao artista: “Você não pode fingir ou falsificar o interesse ou decidir se interessar por alguma coisa porque aquilo foi recomendado. Ele nunca é recomendado. É descoberto” (BOGART, 2011, p. 80).

O interesse é descoberto pela presença; a expressão da voz, enquanto existência, é um processo de (des)envolvimento e de revelação de si mesmo. Os princípios que compõem a poética são frutos dos encontros, da inventividade e da autoria compartilhada, em termos de processos de criação que têm como matriz operacional a coletividade, a colaboração e o compartilhamento de ideias – esta é uma das reivindicações dos artistas da cena teatral – e um dos desafios. Em coletivo, a escolha poética é vivenciada em acertos, erros e retificações que mediam as proposições operacionais, pois são vários raios de visão em torno de um único objeto artístico – o espetáculo teatral. Exercício de composição e criação que envolve toda uma vida dedicada à criação artística como projeto de vida: “é toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte” (PAREYSON, 2001, p. 11).

A encenação é paradoxal. Sua natureza é em composição, pela transversalidade dos seus elementos constitutivos; sua feitura é múltipla, a questão propulsora do movimento criativo é materializada em cena com a atuação compartilhada de vários partícipes. Em um mesmo espaço/tempo, coabitam uma multiplicidade complexa que configura em movimento uma unidade precisa e aberta,

que é efêmera. Esta regência, com a liberdade de escolhas procedimentais, abriu espaço para a formação de variadas poéticas teatrais.

Os processos de encenação, como criação cênico-teatral, promovem a construção de poéticas na formação do artista-professor-pesquisador de teatro (pela transgressora tomada de decisão por problematizações e modos de operacionalização poética que lhes convoque). O processo de criação cênico-teatral, como movimento de (des)envolvimento dos partícipes, pode resultar na conquista da autonomia propositiva e emancipação operacional. Santiago García ajuda para esta compreensão quando reflete que “a arte teatral objetiva a configuração do espetáculo que é uma realidade dentro de um espaço-tempo determinado e, portanto, um acontecimento” (GARCÍA, 2010, p. 17)¹¹. Nos termos colocados, este encontro/confronto em um embate dramático-efêmero, acontece na sala de apresentação, na compreensão da cena como acontecimento que envolve o público e o torna coautor da obra teatral, mas sua matriz construtiva está nas problematizações levantadas e desenvolvidas na sala de ensaio – o teatro na compreensão em discussão é também uma arte da colisão.

Para um processo em compartilhamento, no qual a autoria de cada artista é buscada como realidade poética para o procedimento criativo, é fundamental o desenvolvimento da generosidade em saber dar voz ao outro e saber ouvir o outro: este é um dos legados da encenação quando foi espargida para processos de criação com matrizes coletivo/colaborativas.

A generosidade é um elemento base para o procedimento criativo que defendo na minha prática artística e docente. Os elementos constitutivos da cena precisam estar em consonância com um sistema de sentido, já afirmei e discuti várias vezes este delineio epistemológico, mas este sistema de sentido é, para mim, uma empreitada com o grupo que está na sala de ensaio comigo, configurado no suor do ensaio, no olho a olho, no encorajamento do ator, na liberdade de proposição do iluminador, figurinista, cenógrafo etc. – a proposta estética não pode ser minha, como encenadora/dramaturga não posso fazer nada em teatro sozinha, a proposta precisa ser nossa. E, sendo nossa, nas palavras de Anne Bogart (2011), “o próprio corpo é o melhor termômetro. O coração dispara. A pulsação acelera”

¹¹ Do original: “el arte teatral cifra su objetivo en la configuración de un espectáculo que es (...) realidad en un espacio-tiempo determinado, como acontecimiento”. Tradução nossa.

(BOGART, 2011, p. 80). O interesse no coletivo precisa ser despertado e alimentado.

A alusão de Jerzy Grotowski (1971) a seguir se refere ao texto, mas a alargo a para a noção de escritura cênica (a encenação):

Todos os grandes textos representam uma espécie de abismo para nós (...) colocam em movimento a maquinária da nossa auto-suficiência. Meu encontro com o texto lembra o meu encontro com o ator, e o dele comigo. Para o ator, o diretor, o texto do autor é uma espécie de bisturi que nos possibilita uma abertura, uma autotranscedência, ou seja, encontrar o que está escondido em nós e realizar o ato de encontrar os outros (GROTOWSKI, 1971, p. 41).

Quando Grotowski (1971) coloca que o teatro é uma arte que faz vencer a autossuficiência, através do encontro/confronto consigo mesmo movido pelo encontro com o outro, há um pacto estabelecido entre os artistas na sala de ensaio no decorrer do processo de criação. Na analogia do texto a um bisturi, feita por Grotowski, quando menciona o texto como lugar de abismo, por ser espaço a ser explorado no risco da criação, alargo a noção de texto para o conhecimento dos materiais levantados no início do processo de criação cênico-teatral – como encenadora/dramaturga pesquiso, junto aos artistas que comigo trabalham, as matrizes constitutivas para o delineio da ideia inicial para além do texto escrito. O texto só será escrito depois, depois da encenação o meu texto passa a ser uma arte das palavras, antes é processo, é colisão/encontro/confronto em um pendular movimento de presença e ausência¹². Transponho os entendimentos de “projeto estético” inserido em um “posicionamento político” frente à arte e à sociedade, no movimento de vencer a minha autossuficiência no pacto que estabeleço como encenadora/dramaturga com os artistas que criam a cena comigo.

A presença no mundo é aderida e eficaz com a conformação de uma poética, “em termos normativos e operativos”, no diálogo estabelecido com Pareyson (2001). O processo de encenação é um processo de descoberta. Dado sua natureza compósita, é imprescindível a criação em parceria, e a poética em teatro é conformada em coletividade. Para Pareyson, a poética:

revela (...) um sentido das coisas e faz com que um particular fale de modo novo e inesperado, ensina uma nova maneira de olhar e ver a

¹² No livro *Três pontos sem ponto final*, 2016, consta as dramaturgias dos espetáculos da Engenharia Cênica por mim escritas. Entretanto, antes do formato livro, as dramaturgias eram uma espécie de roteiro para a encenação.

realidade (...) Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer (PAREYSON, 2001, p. 25-26).

Quando os artistas da cena reivindicaram sua autoria, quando a arte teatral conquistou sua autonomia frente às outras artes, quando os cânones ficaram obsoletos e ruíram, foi interposta a necessidade de inventar modos de fazer e pensar o fazer, com um olhar de novidade. Para Santiago García (1988), era fundamental uma nova prática, uma nova teoria, um novo artista. Segundo Pareyson (2001), a poética do artista é uma escolha que “se adere à espiritualidade (...) está ligada ao seu tempo” (PAREYSON, 2001, p. 18). Santiago García (1988) pontua que foi necessário inventar novas imagens para a cena a partir das necessidades interpostas no seu espaço/tempo de atuação.

Quando os artistas\criadores da cena se apropriam do espetáculo como um todo, o trabalho em compartilhamento é colocado como um desafio, pois todos precisam ser propositivos e audíveis, e saber dosar entre o lançamento e a cessão da sua proposta por outra acatada pelo coletivo. À autoria está aderido o compromisso social com a obra cênica. O público não mais espera uma cena que “signifique o mundo”, mas que seja um lugar para variadas significações. A plateia passa a perder o interesse em o “que” está em cena e volta a sua atenção para o “como” está em cena. Desta maneira busca/encontra/problematiza fatos com outras possibilidades de visão. Santiago García chama este desafio como respostas inéditas para questões que foram colocadas em cena de maneira também inédita – é a passagem de o “que” para o “como”. Neste sentido, o público passa a ser coautor do espetáculo. Como as significações apontadas no palco levam para a variabilidade de pontos de vista, imprimem à plateia a liberdade de interpretação.

Estas respostas inéditas são fruto de questões com abordagens diferenciadas, muitas vezes do mesmo problema. A encenação é uma possibilidade de lançar dúvidas frente aos mesmos problemas porque há uma autoria múltipla envolvida. Mas para que haja esta autoria é fundante a revelação do artista a si mesmo, e o movimento de aproximação e estranhamento da realidade que o circunda. Esta revelação é levada também para o público na medida em que o espetáculo aciona as capacidades imaginativas da plateia, na intercessão entre os *eu individual* e *eu coletivo*:

a imagem deve ser o *resultado* dialético da representação e da ação (imaginativa) que ela desencadeia nos sentimentos e na mente do

espectador. Esta pode ser a ruptura de preconceitos, concepções do mundo e das relações dos homens ou reafirmações de ideologias ou conceitos de uma determinada sociedade num determinado momento histórico (GARCÍA, 1988, p. 52).

No seu paradoxal movimento a encenação é efêmera, e para que ganhe potência de existência é fundamental uma relação profunda com o público. Entretanto, esta comunicação/conexão palco e plateia tem como pretérito uma conexão entre os criadores da cena, e destes com a realidade que os circunda. Para García (1988), a nova imagem da cena teatral não está mais nem no artista nem na obra e sim na relação estabelecida entre obra e público. Penso que desta posição venha a sua noção de uma nova arte, uma nova teoria e uma nova prática.

É preciso rigor na sala de ensaio para nutrir a cena na sua efemeridade, principalmente quando a referência está na criação de obras teatral/autorais em compartilhamento. Compartilhamento no qual as funções artísticas para a feitura do espetáculo são retroalimentadas pelas ideias e proposições de outros artistas responsáveis por diversificadas funções para a criação da cena. O rigor está em ser movido pelas proposições de outrem, mas mantendo a competência específica na criação do espetáculo. Um novo ator/artista de teatro para um novo teatro cria um novo público:

queremos mostrar a complexidade do relacionamento no qual, em última instância, o público, como encarnação do real, abrange o palco e, portanto, o determina. Nos processos de criação do espetáculo, do palco, do ator novo de novo tipo adota o ponto de vista do público porque, além disso, “é” do público, faz parte dele social e culturalmente. Representa os seus interesses mais profundos. E quando estes processos de criação coletiva não somente o ator adota esta posição como também o conjunto criativo: o autor, ator, técnicos, desenhistas, cenógrafos etc. (GARCÍA, 1988, p. 109-110).

A diversidade de modos de criação é um dos desafios e delimitações precisam ser feitas, a escolha dos pontos de partida e chegada, a maneira como a cena será construída, passa a ser regida pelas poéticas que os artistas assumem para a sua vida criativa. A delimitação operacional é potência para a criação no sentido de que a circunscrição firme no campo das possibilidades, paradoxalmente, amplia a liberdade para o manuseio da obra de arte teatral.

Cada decisão que se toma representa assim um ponto de partida, num processo de transformação que está sempre recriando o

impulso que o criou (...) a criatividade como potência se refaz sempre. A produtividade (...) em vez de se esgotar, liberando-se, se amplia (OSTROWER, 1987, p. 27).

As decisões e escolhas são mais desafiantes quando são feitas em coletivo. Compreendo que este desafio pode ser vencido se houver a aceitação do risco como liberador dos atos de revelar/criar/inventar em uma colisão propulsora entre arte/vida/obra; a questão do espetáculo precisa ter concernência para todos os partícipes. Neste sentido, ter uma poética, ter um fundamento para expressão, ter um modo de operar, que é móvel e movente como padrão de configuração, é premência para os desafios que o advento da encenação legou.

Na literatura específica, é recorrente a afirmação que o teatro contemporâneo está sendo mapeado a partir da reflexão das experiências dos artistas da cena. Contudo, Stanislavski (2005) adverte, é viável a inspiração nos modos poéticos de outros artistas, mas é preciso criar os próprios modos e que eles estejam vinculados às problemáticas específicas de cada artista ou coletivo. Dort (1977) compreende que para que seja feito um levantamento da arte teatral – no que tange à primeira metade do século XX – “é preciso em primeiro lugar recorrermos às reflexões escritas pelos encenadores a respeito de seus próprios trabalhos” (DORT, 1977, p. 64).

Neste sentido, movida pela compreensão do advento, pelos paradoxos e pelos desafios da encenação, entro no processo de criação como modo de concernência para os artistas, no entendimento que as formas operacionais são únicas, circunscritas em contextos específicos e tecidas ao longo da vida do artista em suas práticas e escolhas poéticas. Esta noção aponta para o processo de ensino/aprendizagem de teatro pelo viés dos processos de encenação – a partir da compreensão de autonomia que a arte da encenação proporcionou tanto à arte teatral quanto ao artista de teatro.

A conquista e o exercício desta autonomia são uma escolha perpetrada em uma poética, ou seja, nem todos os processos de encenação e criação carregam em seu bojo o compartilhamento, a coletividade e a generosidade de ser/estar com o outro, tendo permissão para falar e permitindo ouvir, no respeito a grandeza de cada um (VARGENS, 2016). A liberdade é uma conquista, mas é também uma escolha, depende de uma atitude e posição frente à realidade. Investigo movida pelas noções de interesse, desejo, vontade, rigor, risco, disciplina, coletividade e principalmente

encorajamento, de mim mesma e encorajamento dos partícipes com os quais estou em estado de coletividade: seja na sala de ensaio, como encenadora/dramaturga, seja na sala de aula como encenadora-professora de processo de encenação.

3 O PROCESSO DA CRIAÇÃO CÊNICO-TEATRAL COMO *MODUS* PARA ENSINAR/APRENDER TEATRO

3.1 O processo de criação cênico-teatral como ato de encontro/confronto – colisão propulsora entre arte/vida/obra

O teatro é uma arte da colisão, por ser configurado em atos de encontro/confronto, já que a sua instância inicial é dramática, na acepção do agir/do movimentar/do acontecer. Há o encontro/confronto consigo mesmo, com o outro com quem a cena é composta, com a obra em estado de criação – que precisa ter relação com as questões que problematiza para a expressão cênica – e com o mundo, o que habita e o que é habitado. Nesta compreensão o teatro é uma arte de colisão propulsora entre arte/vida/obra.

Santiago García (1988) colabora com essa noção de encontro/confronto como estado de colisão propulsora entre arte/vida/obra quando diz, a partir das reflexões sobre as criações do seu Grupo de Teatro La Candelaria, que “A imagem teatral não é (...) a ideologia, nem um conceito, mas a sua função é a de romper a ideologia ou a de reafirmar conceitos ou ideologias” (GARCÍA, 1988, p. 52). Nesta colocação já há um primeiro embate, o levantamento de problematizações a partir da realidade, a que habita e a que é habitada, o que concerne, para a construção da cena, seja para ratificar ou negar o que está posto. A colisão que a arte do teatro propicia está, também, no *modus* como o conteúdo da cena vai para a cena e como age nos conteúdos da realidade, tendo ambos os mesmos conteúdos por partirem de uma mesma realidade. Quanto ao comprometimento entre arte/vida/obra, Santiago García fala a partir do seu contexto de atuação artística, América Latina – segunda metade do século XX:

Se tomarmos como características sobressalentes de nosso movimento teatral (...) o fato de que os artistas (atores e diretores) se apropriaram da obra teatral e, por conseguinte, de suas implicações na sociedade, é então necessário que nossa preocupação fundamental seja precisamente a de estudar a ação da imagem no processo da produção teatral e sua função em relação à ideologia da sociedade mutante e mutável (GARCÍA, 1988, p. 52).

Quando o artista se apropria da sua obra, levando para a criação as implicações da sua expressão na sociedade, age tanto na transformação da sua vida, como *eu individual* quanto na transformação da sua vida como *eu coletivo*. Para que o artista possa refletir/compreender a sua ação, a operacionalização da

criação, é preciso conquistar a sua presença no mundo – construir a sua poética; e este é um processo perene em um ser/estar completamente mutante e mutável, em compartilhamento com a sociedade que é, também, mutante e mutável.

Jorge Larrosa (2010) destaca que viver é um processo de aprendizagem perene, um estado móvel, necessário e arriscado, no qual há o cruzamento de espaços fronteiriços, no entendimento que “Não só tem que conhecer-se a si mesmo, como conquistar-se a si mesmo, assumir-se a si mesmo, converte-se naquilo que de verdade si é” (LARROSA, 2010, p. 35). Em teatro, para haver “o conhecer”, “o assumir”, “o converte-se naquilo que si é de verdade” é preciso um esforço em compartilhamento.

Por ser acontecimento, é uma arte do movimento no espaço/tempo, como aponta Adolphe Appia (s/d) em *A obra de arte viva*, quando afirma que “O movimento não é, em si, um elemento; o movimento, a mobilidade, é um estado, uma maneira de ser” (APPIA, s/d, p. 14). É no corpo do ator que, em primeira instância, é configurada “*a obra de arte integral*” (APPIA, s/d), um corpo que é vivo e móvel que atua em um espaço/tempo específico. E o corpo não é um conglomerado de órgãos apenas, o corpo é uma presença ativa e autocriadora de si mesmo e do mundo, o que o cerca e o que é por ele cercado, marcado por uma história, por uma cultura.

Como aponta Kastrup (2007)¹³, o ser vivo é um “sistema autopoietico” que tem como princípio se produzir a si mesmo, em movimento constante com o ambiente que o circunda, ambos – ser vivo e ambiente – mantêm uma relativa independência com repercussões recíprocas entre si.

A corporificação do conhecimento inclui (...) acoplamento sociais, linguísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas é capaz de inscrever-se e marcar-se histórica e culturalmente (KASTRUP, 2007, p. 153).

Sendo assim, o corpo vivo e móvel do ator é estruturado, também, por suas percepções, emoções e proposições advindas do seu amplo contexto de

¹³ Virgínia Kastrup (2007), em seu livro *A invenção de si e do mundo*, a partir do estudo de filósofos, cientistas e de pesquisadores de várias áreas (biólogos, físicos, historiadores da ciência, sociólogos, informáticos etc.), com a visão de uma “politemporalidade”, buscou levantar elementos para o entendimento da invenção a partir dos estudos da cognição, a inventiva e a inventada, campo altamente discutido na contemporaneidade e de grande interesse para a compreensão da criatividade dentro dos processos de criação e formação em teatro, com recorte no contexto deste estudo.

inserção. Digo amplo contexto de inserção por compreender que são muitos os fatores que configuram o contexto de vivência do indivíduo, na verdade são variados, e até díspares contextos, que dão o habitar do corpo, do ser, para o estar. O contexto/o meio afetam o indivíduo. Neste movimento de afetação, o pensamento criador é configurado por problemas/afetações que são considerados intrínsecos à cognição (KASTRUP, 2007).

Esta afirmação ganha ainda mais aprofundamento na consideração que o habitar, o ser e o estar não são atos que são feitos no isolamento, mas na intercessão com outros indivíduos que também estão inseridos em contextos que são amplos. Esta intercessão de corpos variados e contextos variados fazem da sala de ensaio de teatro um espaço/tempo configurado em “redes de criação” (KASTRUP, 2007, p. 140-141), movidos pelo encontro/confronto, nos quais há a imprevisibilidade dos resultados cênicos, pois são muitos fatores envolvidos.

a estrutura condiciona, mas não determina (...) posto que ela própria é permeável a múltiplas perturbações, cujos efeitos são inantecipáveis (...) Ocorre (...) redefinição contínua do que importa fazer. A rede não funciona por causalidade linear nem é sujeita a um determinismo (KASTRUP, 2007, p. 149).

Este é um dos estados de risco no processo de criação: o embate das forças criadoras no ensaio. A cena é construída em torno de uma ideia/problema, mas a sua materialidade específica ainda é obscura – inantecipável. Ressalto, o processo em estudo é movido pelo compartilhamento de vários pontos de vista sobre determinada questão.

Antes do movimento plástico e vivo para a cena, há um movimento *a priori* grafado pelas histórias de vida, nas quais outros indivíduos estão inseridos, marcados por ideologias e posicionamentos frente ao mundo, o circundante e o circundado. É no encontro/confronto de visões e percepções que a arte teatral é estabelecida, encontro/confronto entre os partícipes da cena (artistas e público) em torno da proposição de questões que levam uma multiplicidade de elementos a comporem “obra de arte integral”: a obra de arte teatral – aberta para variados significantes em movimento de instabilidade – um acontecimento efêmero.

Acontecimento em movimento no qual, segundo Eugênio Barba (2010), o “pensamento criativo não é retilíneo, unívoco, previsível. É o objeto de uma ciência labiríntica” (BARBA, 2010, p. 132), no qual os pontos de partida são em parte

conhecidos, mas o seu desenrolar é imprevisto, pois como acontecimento na cena, o teatro também é acontecimento na sala de ensaio. “*Ser patrão do meu próprio ofício significava (...) que (...) eu devia ser teimoso e resistir, sem correr para as soluções fáceis e antecipadas*” (BARBA, 2010, p. 132-133).

Buscar soluções desafiantes no processo de criação é um ato de encontro/confronto entre o que já se sabe e o que ainda é (des)conhecido. A partir dos termos colocados por Eugênio Barba (2010), penso o teatro como uma arte da colisão em propulsão com arte/vida/obra, na compreensão que sou “dona”/“autora” do meu trabalho artístico, mas isso significa andar no imprevisível porque somos “donos”/“autores” da criação compartilhada em teatro, cuja matéria é regida, também, pela imponderabilidade.

Ariane Mnouchkine, no livro de Josette Féral (2010), *Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero*, quando perguntada sobre o teatro aqui/agora/de verdade/imediatamente, responde: “O teatro é aqui (...) Estar no presente é estar no presente de cada palavra e não (...) na réplica seguinte, uma vez que a réplica seguinte (...) ainda não foi escrita” (MNOUCHKINE, 2010, p. 90).

Estar preparado para o momento que ainda não existe no futuro próximo, mesmo que já esteja acontecendo no aqui/agora, requer um esforço no qual colidem em um mesmo espaço/tempo, passado/presente, para a aventura de saber/sem saber o que virá na cena vindoura, mesmo que os ensaios tenham ido ao extremo na criação em sala de ensaio.

“Estar no presente”, como diz Ariane Mnouchkine, e andar em uma arte labiríntica, como Eugênio Barba diz, são entendimentos que corroboram para a noção dos encontros/confrontos em sincronia e reversibilidade, em uma não univocidade e não retilinearidade no processo de criação.

O teatro como colisão propulsora entre arte/vida/obra, em um acontecimento único, é alimentado por problemas levantados entre os partícipes do processo de criação. Os artistas de teatro, nesta compreensão, entram na cena, na sala de ensaio/sala de apresentação, em um caminho movido pelas incertezas labirínticas, se houver um conhecer a si mesmo, atravessado por problematizações que lhes são pertinentes para a criação da cena teatral. É preciso estar movido, inserido, pertencente, propositivo. Santiago García aprofunda (2010) esta noção quando afirma que o espírito criativo do artista esteja na criação, ponto que

converge com noção de Pareyson (2001) sobre a poética abarcar toda a espiritualidade do artista e do seu tempo.

No que tange à concernência para a criação, Anne Bogart (2011) considera que o processo é delineado pelos atos de sentir-se arrebatado, atraído, interessado por algo que convoque e conduza a uma relação participativa com o outro na sala de ensaio. No entanto, para a relação participativa, para a colisão propulsora de anseios/desejos/necessidades, é premente existir e se reconhecer como indivíduo participante e participativo, inserido em um espaço/tempo, na certeza da dúvida, no caminhar labiríntico.

Reflico três instâncias para a conquista de ser o que si é no processo de formação pela criação artística, instâncias que são movidas pelos atos de revelar/criar/inventar: “existir para si”, “existir com o outro” e “estar inserido no mundo”. Adentro neste ponto, inicialmente na discussão destas três instâncias, para em seguida problematizar as ações de revelação, criação e invenção, movidas pela imaginação (GROTOWSKI, 1971; OSTROWER, 1987; CHEKHOV, 2003; KASTRUP, 2007; MUNIZ, 2015) nos processos de criação como processo de formação.

A imagem que Jorge Larrosa (2010) traz da formação como uma viagem aberta é preciosa, principalmente quando o ponto fundante da discussão é a conquista de si pelo caminho trilhado no percurso da descoberta de si mesmo (revelação/criação/invenção). Para Larrosa, a viagem aberta da formação acontece em dois movimentos: interno e externo, os quais possibilitam o despertar das percepções através do olhar alargado e capaz de organizar o sentir em expressão.

A experiência formativa, em suma, está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética (...) a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética (...) não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, captura-lo, apoderar-se dele” (LARROSA, 2010, p. 53).

Em primeira instância, como levanta Larrosa (2010), “existir para si” mesmo é reconhecer os vigores e as limitações que são intrínsecas a cada indivíduo, tornados conscientes na reflexão crítica das experiências diárias que perpassam e conformam o ser/estar no mundo, conformação em movimento constante. Sem soluções fáceis e/ou antecipadas na compreensão de Eugênio Barba (2010) no que tange ao processo de criação, o que significa um atravessamento de conversão no que si é de verdade por anseios, buscas, desejos,

medos, sonhos e devaneios que nutrem a existência, mas em estado de risco e vulnerabilidade.

No caminho de descobertas, os indivíduos são lançados em projeções de vida nas quais estão inseridos, e passando pelo delineio de sentidos para os acontecimentos, eles começam a ser percebidos na existência consciente de si. Mais uma vez colidem, em um mesmo espaço/tempo, único e presente, o encontro/confronto: criar cena requer um esforço de mover os pontos de partida, ainda turvos em matéria cênica – um acontecimento múltiplo/compósito/uno – um paradoxo.

Este existir para si mesmo é possível pela consciência que cada nova experiência artística carrega um “antes”: os pretéritos processos de criação, as pretéritas viagens, os pretéritos caminhos labirínticos e a recusa a soluções fáceis, sem risco. “Aqui”, uma nova colisão, o instante efêmero em confronto é um aqui/agora que ganha substância por um antes, mas como assevera Mnouchkine (2010), a próxima cena/movimento/réplica ainda não foi escrita/feita/dita. Hebe Alves (2011) considera que há um substrato retido pelas experiências pretéritas e faz uma analogia entre a pintura e o teatro:

Do mesmo modo que em pintura fica registrado a sua própria história, como testemunho documental daquela obra, de suas conquistas na expressão artística do instantâneo captado pelo pincel do artista, também a cena teatral traz consigo o peso da referência de experiências artísticas anteriores (ALVES, 2011, p. 109-110).

Este pensamento de registro das experiências passadas faz transparecer ao artista, no seu processo para a descoberta de sua existência através da criação artística, uma compreensão, mesmo que latente, da sua organização interior. Neste sentido, há uma busca incessante pelos significados para os seus modos de expressão. E só se busca o que concerne/ o que arrebata/ o que atrai/ o que convoca/ o que conduz os pontos de partida rumo ao que ainda está por ser feito.

Luigi Pareyson (2001) expõe que o artista se empenha em tornar livre a sua expressão por ser ele o primeiro crítico do seu trabalho e por ser detentor das suas ferramentas de ofício. E em teatro, da maneira como estão sendo expostos encontro/confronto/colisão, a “livre decisão”, apontada por Pareyson (2001), está na segunda instância do plano de existência. Como crítico de si mesmo, o artista

vislumbra a obra e como detentor das ferramentas, se lança no processo de construção da sua obra.

Para os atos de conhecer/conquistar/assumir a si mesmo, no encontro de si, movido pela busca por significados dos fenômenos apresentados e percebidos, é imprescindível “existir com o outro”. Ombro a ombro, impelido por um “nós” que constrói intermitentemente o espaço/tempo no qual si é potência para a existência, indagadora. É fundante estar disponível para o outro: no ato de disponibilizar-se para outrem, conforma-se o ato de disponibilizar-se para si mesmo. E na aproximação com o outro há uma aproximação de si mesmo. Peter Brook (2000) ressalta esta presença do ombro a ombro, na configuração de um “nós” em vários “eus”, em encontro/confronto, em torno de um acontecimento – a cena:

hoje, está claro que os esforços isolados de alguém são palhas ao vento e que não podemos fazer nada sozinhos – precisamos dos outros o tempo todo (...) apenas começamos a existir quando estamos servindo a um objetivo que está além de nossos gostos e aversões (BROOK, 2000, p. 311).

Quando Peter Brook (2000) coloca que o começo da existência é servir a um objetivo, para além dos “gostos e aversões” e Pareyson (2001) nos fala em uma “livre decisão”, penso na cena, no modo como é criada, na premência do encontro com o outro em um confronto de ideias, no qual devemos/precisamos estar livres para sabermos escolher com os outros os rumos no labirinto da criação dentro do comprometimento da tomada de posição frente ao mundo, à sociedade, à arte. Tenho exposto que são questões sincrônicas que movem os artistas da cena. Então como fazer esta operacionalização criativa para além dos nossos “gostos e aversões” e de maneira compartilhada? Aí está a noção de existir com o outro em estado de colisão propulsora: as questões são interpostas no ponto de partida, mas são transformadas em uma única questão no embate de várias visões diferenciadas do mundo, como Brook (2000) afirma que “não podemos fazer nada sozinhos”. Em teatro esta afirmação é uma máxima, no modo como compreendo o fazer cena, por estar em estado de criação com outras pessoas dentro de um mesmo espaço/tempo e com as competências compartilhadas de modo horizontal.

A inserção no mundo é a terceira instância que levanto na compreensão de ser a forma de estar em ação na sociedade de maneira propulsora para transformações. O teatro leva para um confronto com o risco e a teimosia de não

recorrer “para as soluções fáceis e antecipadas” no processo de criação. A existência cênica enquanto matéria expressiva acontece no aqui/agora/de verdade/imediatamente, pois é “preciso estar atento e forte”¹⁴. O teatro é um encontro com algo que nos arrebatava e convoca, com a certeza não apaziguadora, que “a cena teatral traz consigo o peso da referência de experiências artísticas anteriores”, e a grande colisão no teatro é o fato de que nada, absolutamente nada, pode ser feito no isolamento de “si”, do “outro”, do “mundo”, “não podemos fazer nada sozinhos – precisamos dos outros o tempo todo”.

Santiago García (1988) colabora com a terceira instância colocada quando afirma que o palco e a plateia agem dialeticamente no instante da cena, e esta ação em compartilhamento – [“eus”, “nós”, no/para/com o mundo] – desencadeia um movimento de imaginação nos sentimentos e na consciência do espectador.

No processo de criação da cena, si é partícipe (o eu, o outro, o nós) no mundo, com o compartilhamento de conhecimentos que nutrem o que é conhecido e o que ainda está desconhecido, através de um olhar inquieto, crítico, provocativo e provocador. O (des)conhecido é carregado por experiências pretéritas, de referências iniciais, que unidas às novas experiências, projetam as experiências futuras. Os percursos já trilhados dão a orientação, mas para cada nova situação será mediada/produzida/configurada/criada uma resposta diferenciada, provisória. Para Virgínia Kastrup (2007), a inventividade está na criação de problemas e na busca por respostas ante o que fora levantado. Nesta acepção, criar não é apenas produzir algo novo, criar é buscar soluções para os problemas levantados, e enquanto as respostas são buscadas, o pensamento criativo vai ganhando espaço na consciência criadora. O encontro/confronto é estabelecido.

Jerzy Grotowski (1971), quando declara os princípios do Teatro-Laboratório para jovens atores, antes de serem aceitos na companhia, expressa que criar é uma luta para descobrir e experimentar a verdade que rege a cada um, diz que as pessoas se escondem de si mesmas, vestem máscaras e atrás delas constroem fugas e fingimentos diários. Alargo esta compreensão de Grotowski como a busca do existir em primeira instância dentro si mesmo, no risco de encontrar/confrontar os anseios e medos – a viagem aberta (LARROSA, 2010). O

¹⁴ Música “Divino, Maravilhoso”, composta por Gilberto Gil e Caetano Veloso em 1968.

ato criador é a instância de rasgar as máscaras, na acepção de Kastrup em diálogo com esta discussão, criar problemas e transcender as limitações para que seja possível experimentar o que é real:

num estado completo de desvelado abandono, descobrir-nos. Desta forma – através do choque, através do tremor que nos causa rasgar as nossas máscaras (...) somos capazes (...) confiarmo-nos a algo que não podemos denominar (GROTOWSKY, 1971, p. 199).

É fundante que o artista se descubra a si mesmo, que transcenda os limites dos estereótipos, das convenções, das fugas, que encontre nos processos de criação das suas obras os atributos que lhe cabem. Este é um comprometimento ético, um confronto/encontro diário pelo abandono, no sentido das soluções fáceis do que se sabe, pelo entrar em choque, pelo tremer ante o desconhecido para, finalmente, entrar em estado de descobrir-se a si mesmo, mas sempre em contato com o outro.

Expor os meandros das tentativas de criação pode, em um primeiro momento, tornar o artista mais vulnerável porque estará aberto a contestações e críticas, estará “rasgando suas máscaras”. Nos caminhos e nas reflexões deste percorrer com a consciência crítica dos acertos, erros e retificações, os seres humanos tornam-se mais fortes e “autores” dos seus trabalhos, das suas obras e a contestação, a revisão dos modos de fazer/pensar, são oportunidades para o avanço das práticas – que foram criadas, apresentadas e refletidas – fato que comprove o alargamento para a busca por modos de operacionalização cada vez mais desafiantes.

O encorajamento para a descoberta de si, para a expressão cênica a partir do contato com os “eus” e os “outros”, na consciência crítica da inserção no espaço/tempo, nas três premissas até aqui delineadas – “existir para si”, “existir com o outro” e “estar inserido no mundo” – como referencio a cena teatral, é necessário ressaltar que esta é compósita, também, porque palco e plateia colidem em um acontecimento.

O avanço consciente dos processos de criação, no que tange às reflexões pretéritas que impulsionam o aqui/agora, levam a observar que cada obra teatral é conduzida por tentativas para uma expressão cênica que promovam um diálogo mais expressivo com a plateia. E o diálogo mais profundo com o público é possível pela proposição de obras artísticas que tenham maior concernência/colisão/choque

entre as questões dos artistas e as questões da plateia, já que ambas, a realidade circundante/circundada e a realidade da cena, apresentam a mesma matriz constitutiva. A criação parte das problematizações/estranhamentos/aproximações advindas da realidade posta.

Quanto ao encontro/confronto com o público, através da interpretação dos sonhos e interesses da plateia (GARCÍA, 1988), Bertolt Brecht (2005) lega a noção de uma plateia ativa ou a tentativa de uma recepção, também criadora da obra cênica, pela indagação do exposto como realidade imutável para o problematizado como realidade mutável. Já expusemos que esta foi uma mutação da encenação, sair de um sistema de sentido específico para um sistema de sentidos abertos, gerando significantes variados para plateia, tornando assim o espectador um coautor do espetáculo, pois o que está sendo posto no palco depende do seu raio de visão, do sentido que ele, público, imprime ao objeto artístico. Brecht (2005) diz que o que causa desprazer no teatro é “a sensação de desacerto, que nos vem perante as reproduções dos acontecimentos ocorridos no mundo dos homens” (BRECHT, 2005, p. 132). Para o encenador-pensador, a claudicação no teatro está em não haver um diálogo entre o posto em cena e o posto na realidade circundante. Desacerto como distância entre a realidade exposta e a realidade da cena. O prazer no teatro precisa ser conquistado pelo acerto/diálogo/colisão – deve haver uma retroalimentação, pois, por assim dizer, realidade social e realidade cênica tem a mesma fonte. A existência dos indivíduos acontece com outros indivíduos no mundo no qual é participante – a terceira instância apontada: “estar inserido no mundo”.

Bertolt Brecht (2005) afirma que a entrega ao público da obra de arte teatral é fruto do que fora rejeitado e do que fora repetido à exaustão na sala de ensaio. As delimitações na criação, segundo Brecht, são tentativas para a promoção do estado de lucidez, tanto do artista quanto do público – lucidez na criação, na obra, no acontecimento e na recepção. O estado de lucidez, no entanto, é provisório e imperfeito, pois o mundo está em constante movimento, e passa a ser compreendido pela lógica da mutabilidade e a cena é incessantemente movimento.

O estado de lucidez que envolve agora público nas imbricações entre arte/vida/obra, é também movimento de colisão, um esforço para a decantação dos pontos de partida, das ideias iniciais e das várias visões de mundo em torno de uma questão/de uma problematização. O estado de lucidez que Brecht (2005) ressalta, compreendo como processo de encontro/confronto no qual o que fora a exaustão,

preparado nos ensaios, é levado para o público. Brecht diz que esta exaustão procedimental eleva à obra um estado de “absoluta lucidez (...) [que é] (...) recebida com lucidez” (BRECHT, 2005, p. 165).

O estado de lucidez pode ser alargado para a construção de pensamento nos termos de inventividade expostos por Virgínia Kastrup (2007). Colabora ainda com esta noção de lucidez, a posição de Fayga Ostrower (1987) quando considera que o conhecimento criativo é uma conquista ao longo do processo de criação nas encruzilhadas que são interpostas, e na decantação reflexiva dos processos anteriores que conduzem os artistas como bússola para os percursos em andamento. Nos termos de Ostrower, há possibilidades em latência que impulsionam o artista “como se dentro dele existisse uma bússola” que lhe diz siga, acentue, junte, revise, até o momento que as possibilidades são minimizadas e as escolhas de alternativa passam a ser maximizadas.

No movimento para a lucidez e a colisão entre arte/vida/obra, há uma convergência também com o pensamento de Eugênio Barba (2010) quando apresenta os seus percursos criativos desenvolvidos com os parceiros de trabalho ao longo da sua vida como artista de teatro. Fala que são caminhos que foram sendo construídos por necessidades artísticas interpostas para a expressão na cena teatral. Suas práticas teatrais como diretor foram sendo construídas/delineadas em seus processos de criação vividos por toda uma vida, em grande instância, na sala de ensaio e na sala de apresentação:

do treinamento à dramaturgia, do modo de construir vínculos com os espectadores à maneira de modelar e variar nossas relações internas (...) O saber que cresceu em minha ilha é o único do qual posso falar com o fundamento das coisas experimentadas, sofridas, saboreadas e em parte compreendidas em mim. Isso está intimamente ligado à minha biografia e àquela dos meus companheiros. Mas nem eles, que passaram uma vida inteira junto de mim, que se quiserem e que continuam a me aceitar como seu diretor, saberiam pôr em prática o meu modo de ser diretor. Cada cabeça é uma selva diferente. Já é muito se cada um conseguir abrir clareiras e caminhos (...) não posso transmitir um estilo, dar forma a uma “escola” minha ou a um método meu e, menos ainda, definir – para usar uma palavra que não amo – uma estética própria que outros poderiam compartilhar (BARBA, 2010, p. 14-15).

O estado que a criação promove nos corpos é tenso, no qual o que está em jogo é a reorganização do ser – ser que em teatro está amalgamado a outro(s). Os partícipes atuam sincronicamente em duas dimensões, a que condiz com o

movimento em coletivo, a visão coletiva do grupo de trabalho sobre determinado tema/problema, e a posição e a perspectiva pessoal e única de cada pessoa sob o seu trabalho artístico, seus ideias, anseios e sonhos. Mariana Muniz (2015) levanta as dimensões e as inter-relações entre os sujeitos, individual e transindividual, a partir dos estudos da improvisação como espetáculo, levando em consideração a teoria das mediações que:

o Eu (sujeito individual) se relaciona a partir de sua perspectiva pessoal ao mesmo tempo em que o Eu (sujeito transindividual) se relaciona com o grupo, adotando sua visão de mundo. Ambos os sujeitos são o mesmo indivíduo com suas capacidades: expressar os valores de grupo e adotar posturas individuais e pessoais (MUNIZ, 2015, p. 57).

Mariana Lima Muniz (2015) pontua que este comportamento, considerado como compartilhamento e parceria entre os compartes no processo de criação, é uma amálgama entre a visão de mundo de determinado coletivo com a visão única, “uma perspectiva pessoal e intransferível” que cada artista tem sobre o seu trabalho e sobre o mundo.

A relação entre o sujeito individual e o sujeito transindividual dentro do recorte da sociedade contemporânea se caracteriza por uma complexa rede de articulações dos vários fatores econômicos, sociais, ideológicos e culturais que interatuam na produção do objeto artístico (MUNIZ, 2015, p. 57).

As noções de parceria e compartilhamento levantadas são iluminadas por esta perspectiva apontada por Muniz (2015) em torno da produção do objeto artístico. Há a colisão de “eus”, conformados em “nós”, há um sentido de crescimento e potência para a abertura de possibilidades expressivo-teatrais, sem desconsiderar os posicionamentos – econômicos, sociais, ideológicos e culturais – que compõem os históricos de vida de cada pessoa envolvida na produção do objeto artístico. Neste íterim epistemológico, perpetuo fundamento para as três instâncias de encontro/confronto no ato de colisão propulsora entre arte/vida/obra já citadas.

Os vários fatores apontados por Muniz (2015) alimentam a rede complexa de articulações em torno da produção do objeto artístico. Este é mais um fator para a noção de teatro como colisão. As redes estabelecidas para a criação em teatro são, assim, movidas pela propulsão entre arte/vida/obra. Para o objeto artístico muitas questões estão em jogo, são visões de mundo expressas para outras visões

de mundo, a cena é um posicionamento político frente ao mundo. Marina Lima Muniz (2015) conjumina com Bertolt Brecht (2005) e Fayga Ostrower (1987) quando ratifica que no processo de criação, a partir de um vasto universo de possibilidades de acesso, “o sujeito criador precisa selecionar, ordenar, fazer escolhas que acabam por determinar o rumo da criação” (MUNIZ, 2015, p. 204) e conseqüentemente, o que será posto em cena. O movimento de escolha/seleção, que às vezes é instintivo, no andar do processo e na sua reflexão pelos artistas, vai ganhando consciência e a construção do material expressivo, em teatro, passa a ser uma criação compartilhada.

Este compartilhamento está em várias instâncias: o teatro é uma arte coletiva; no processo de criação em estudo há uma horizontalidade nas funções e competências artísticas; a teatralidade está no questionamento do sentido, sendo o público coautor da criação. O compartilhamento foi possível pela conquista da autonomia da arte teatral e pela conquista dos artistas da cena ao reivindicarem suas autorias na construção do espetáculo. A encenação teatral passa a ser um constructo de muitas mãos, dentro das competências que são referentes a cada artista-criador por suas habilidades e técnicas, ao invés de estar regida por um único artista a partir de um sistema de sentido fechado em uma ideia única.

Na criação em compartilhamento, a compreensão de que as ideias precisam ser maturadas é uma presença marcante. O ponto de partida é uma “janela cega” (LARROSA, 2010) e entra-se na aventura do percurso que será trilhado. Neste sentido, é fundamental uma íntima conexão entre o artista, sua obra e seus processos de vida – percursos labirínticos (BARBA, 2010) e “janelas cegas” (LARROSA, 2010) que conduzem a estados de lucidez (BRECHT, 2005), pelo esforço de tremer e se desafiar ante o (des)conhecido. As questões para a vindoura cena precisam referir-se aos partícipes como tenho ressaltado, só assim fará sentido o percurso que une o futuro em aberto, a cena que será entregue ao público; o presente, a ideia que dá mote para a criação; e a certeza de saber melhor o que já se sabe pelo tempo que passou, pela decantação dos processos pretéritos.

Neste processo de criação há o tempo necessário para criar as conexões, fantasiá-las, imaginá-las, preenchê-las dos “eus” e dos “nós”, na imbricação entre arte/vida/obra. Michael Chekhov (2003) lança o entendimento da abertura para a livre expressão pelo elo necessário, quase intrínseco de saber olhar e saber ver o processo de criação. A generosidade que referencio está ligada a este caminho que

o mediador faz, propulsiona e ajuda a alimentar na sala de ensaio – “eus” que configuram um “nós”, não há teatro sem o(s) outro(s). A obra artística é promovida pela consciência do artista de ser o que si é e de estar onde se está. Michael Chekhov ilumina em grande medida esta minha afirmação:

o objetivo final e supremo de todo verdadeiro artista (...) pode ser definido como o desejo de expressar-se livre e completamente. Cada um de nós possui suas próprias convicções, sua própria visão de mundo, seus próprios ideais e sua própria atitude ética perante a vida. Esses credos profundamente enraizados e, com frequência inconscientes constituem parte da individualidade do homem e de seu grande anseio de livre expressão. Pensadores profundos, impelidos a expressarem-se, criaram seus próprios sistemas filosóficos. Do mesmo modo, um artista que se esforça por expressar suas convicções mais íntimas trata de aperfeiçoar seus próprios instrumentos de expressão, sua forma particular de arte (CHEKHOV, 2003, p. 41).

Junto a Michael Chekhov, compreendo que o artista aperfeiçoa seu modo de expressão como projeto de vida “de todo verdadeiro artista”, no qual a sua visão ética perante a vida é fundamento para a sua liberdade de atuação artística. Para expressar-se livremente é preciso ter consciência de si e do meio que o circunda, o que requer a perene reflexão das convicções, visões de mundo, ideias e atitudes, residindo a noção de autocriação de si na retroalimentação com o ambiente no qual se está inserido. Para a lucidez, abandona-se a certeza, mas por outra via, a lucidez também é conquistada pela consciência que o ser e o estar são frutos de uma construção cultural de cada indivíduo que não se dá em separado do mundo que o circunda, mutante e mutável – lembremos. Lucidez que Peter Brook (2000) levanta quando considera que o teatro é lugar de luz para a escuridão que a vida – janela fechada de Larrosa (2010) – possa imprimir à existência. Brook menciona metaforicamente a luz no sentido da consciência que o teatro pode promover no artista/plateia, já que ambos estão inseridos em um mesmo espaço/tempo para além da cena:

Diz-se que, em sua origem, o teatro era um ato de cura, de cura da cidade. De acordo com a ação de forças entrópicas fundamentais, nenhuma cidade pode escapar ao inevitável fracasso de fragmentação. Mas, quando a população se reúne em um lugar especial e sob condições especiais para participar de um mistério, os membros dispersos são reagrupados, e uma cura momentânea reconcilia o corpo maior, no qual cada membro, ao lembrar-se de que é um membro, encontra o seu lugar (BROOK, 2000, p. 310).

Esta posição de Peter Brook ilumina o entendimento para a colisão propulsora entre arte/vida/obra para o artista comprometido com a sua arte nos impactos propiciados por sua expressão artística na sociedade. Ao pensar na arte teatral na instância da sua efemeridade, em que vários partícipes – palco/plateia – comungam de um determinado acontecimento, é possível perceber que há um encontro/confronto profundo e necessário, é um ato de compartilhamento que pode levar a um estado de lucidez: entre o “eu”, o “nós”, no/para/com o mundo. E mais um paradoxo desta arte una/múltipla/compósita/efêmera é estabelecido. Segundo Brook:

O teatro pode penetrar nas mais escuras zonas de terror e desespero por apenas um motivo: ser capaz de afirmar nem antes, nem depois, mas ao mesmo tempo, que a luz está na escuridão (BROOK, 2000, p. 310).

Na vida criativa do artista o que o move são suas incertezas, suas escuridões, seus desafios, seus medos – mas estes pontos ao invés de serem motes para a imobilidade, são fontes para a sua inquietude propositiva/criativa/inventiva de si mesmo. Ele cria questões e tenta solucioná-las com a sua obra de arte, como diz Torres (2009), a cena é o único lugar que o artista de teatro encontra para expressar suas inquietudes/anseios.

A ação, coletivizar ideias e procedimentos, é presença na feitura da obra teatral em discussão, mesmo que os coletivos sejam constituídos para um espetáculo específico, ou como identidade criativa de grupos teatrais em um sentido de longevidade. Até o monólogo é coletivo, há um espaço/tempo compartilhado efemeramente em um acontecimento no qual está um alguém no palco e um alguém na plateia: “eus” e “nós”, no aqui/agora.

É desafiador o abandono da certeza e a consciência do perene estado de movimento. O diálogo que venho estabelecendo até aqui com vários artistas, na grande maioria encenadores-pensadores que refletem a sua prática criativa, direcionam para a noção de que o processo de criação cênico-teatral é movido pelos atos de revelar/criar/inventar em sincronia, alimentados pelo encorajar, para o fazer/o pensar a cena.

O artista de teatro deve imprimir em seus processos de criação os propósitos dos seus objetivos artísticos, deve ser capaz de construir uma artesanaria

propícia para dimensionar e redimensionar as suas práticas a partir dos seus anseios de criação. Brecht (2005) fala que este movimento conduzirá o público a um prazer superior, possível pelo convívio entre palco e plateia, em torno das questões que lhes convocam como agentes criadores e criativos pela consciência das manifestações provisórias e imperfeitas, nas quais estão inseridos de maneira mutável. Mas este movimento para o prazer é possível se houver um grau de comprometimento estético e político nas produções artísticas:

as reproduções devem ceder passo ao que está sendo reproduzido, ao convívio dos homens, e o prazer da sua perfeição deve ser levado ao nível do prazer superior, que deriva da circunstância de as normas que se manifestaram neste convívio humano serem tratadas como provisórias e imperfeitas (...) o teatro leva o espectador a uma atitude fecunda, para além do simples ato de olhar (...) Num teatro deste tipo o espectador tem a possibilidade de formar a si próprio da maneira mais simples, pois a forma mais simples de existência é a arte que ele nos proporciona (BRECHT, 2005, p. 166-165).

Falar da criação em teatro é antes falar dos criadores do teatro, dos artistas do teatro, são vários e variados, fiz escolhas epistemológicas, mediadas por artistas que me inspiram (o pensamento) pelo viés da encenação teatral, e me acompanham como fonte de pesquisa para as minhas inquietações como encenadora. Ariane Mnouchkine (2010) fala que o trabalho do diretor é propiciar a imaginação do ator, dar espaço/tempo para suas proposições, no intuito de que o material de criação seja vasto e significativo e como encenadora, conjungo com o seu pensamento nas práticas adotadas em sala de ensaio.

Talvez o essencial do ofício do diretor de teatro seja dar espaço para a imaginação do ator. É preciso abrir-lhe o maior número possível de portas e, talvez, dar-lhe a maior quantidade de alimento possível. Então, como proceder? Vou confessar-lhe que para mim é sempre difícil definir o que faço, porque não sei muito bem e isso depende do momento (MNOUCHKINE, 2010, p. 87).

Esta afirmação ratifica a noção de encorajamento e de incerteza, as fórmulas são inexistentes e cada processo carrega em seu bojo especificidades e desafios diferentes. Quanto à noção de amálgama entre arte/vida/obra, Ariane Mnouchkine fala de sonho. O sonho que alimentou a gênese e o sonho que continua a alimentar a existência do Théâtre du Soleil, o sonho de continuar no trabalho de artista na busca da conquista por sua própria existência:

Parece evidente que uma trupe como o Théâtre du Soleil tenha começado com um sonho. Isso não quer dizer que seja o mesmo sonho para todos ou seja idílico o tempo todo. Algumas vezes, é extremamente cruel. Agora, estou falando de mim. Não tenho a menor ideia de quanto tempo durará o Théâtre du Soleil. Mas sei que, para mim, fazer teatro fora de um grupo que compartilhe uma busca comum é absolutamente inconcebível. Não faria teatro de outro modo. Porque acho que é a única maneira de aprender e a que me dá vontade de aprender. Gostaria de escalar bem a montanha. E escalar a montanha não é simplesmente escalar a montanha de cada obra, é chegar a escalar a montanha do teatro, de sua vida. Há, então, o fato de que isso é um sonho e que esse sonho é um desafio, uma prova (MNOUCHKINE, 2010, p. 118-119).

A biografia que Peter Brook (2000) fez da sua vida como artista de teatro, considera que o fazer teatro é uma escolha de vida, uma escolha que envolve ser/estar em uma atividade que abarca a arte e a existência na vida pela arte. *Fios do tempo: memórias*, de Peter Brook, é um ponto para pensar no processo de criação como conversão no que si é de verdade, são as circunstâncias conscientes que dão existência aos artistas de teatro e os propulsionam para criações vindouras. Peter Brook dedicou sua vida ao fazer teatro e a pensar o seu fazer, e neste movimento inspira outros artistas, outras gerações de artistas. Nas primeiras palavras do livro, adverte ao leitor:

Eu poderia chamar este livro de *Falsas Memórias*. Não por querer contar intencionalmente uma mentira, mas porque o ato de escrever prova que não há, no cérebro, um conglomerado profundo que armazene, intactas, as memórias. Ao contrário (...) guardam o poder da imaginação para dar-lhes vida. Em certo sentido, isso é uma bênção (...) Enquanto escrevo, não sinto a convulsão de dizer toda a verdade. É impossível, não importa o quanto se tente penetrar nas obscuras áreas das motivações ocultas de alguém (BROOK, 2000, p. 11).

Tomando como base os processos anteriores, as reflexões destes encenadores são meditação e inspiração para o pensamento advindo de processos criativos, vividos na sala de ensaio e/ou de apresentação. São uma matriz de teorização para a prática e matriz para compreensão da prática como geradora de teorias, nisso há um retroalimentar presente. Os processos passados são oportunidade para engravidar o fazer/o pensar no processo de criação que é modificável a cada nova obra. A criação é aqui compreendida como problema a ser inventado para dar propulsão à cena. Santiago García é um artista-pensador da sua

obra e ratifica o papel preponderante do movimento de reflexão sobre a prática artística:

de qualquer forma a teorização [dos] processos é um parâmetro que permite (...) agilizar o trabalho e lhe impede a repetição de erros ou percorrer caminhos que em outras ocasiões não o levaram a lugar nenhum ou o embrenharam em terrenos escorregadios (...) apresenta-se como uma memória (...) de necessária reflexão (GARCÍA, 1988, p. 25).

Augusto Boal (1991), quando fala das suas experiências e da construção da sua *Poética do Oprimido*, expressa que o mais importante na sua obra é o encontro com o público que participa do espetáculo. E, no que tange ao ator, que ele extermine a propriedade privada da sua personagem e a entregue ao público. Boal faz esta referência, de compartilhamento da criação com o público, como resposta à apropriação das classes dominantes do teatro e dos muros que foram construídos, cabendo assim à plateia o lugar de passividade e ao ator/artista o egoísmo da criação.

Para que se compreenda bem esta *Poética do Oprimido* deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, sujeito, em ator, em transformador da ação dramática (...) Penso que todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo os utilize, à sua maneira e para os seus fins. O teatro é uma arma e é o povo que deve manejá-la! (BOAL, 1991, p. 138-139).

Augusto Boal fala da sua poética, das suas escolhas de operacionalização no processo de criação, uma das suas maiores questões é o reencontro entre o teatro e o público: “No princípio, o teatro era o canto ditirâmico: o povo livre cantando ao ar livre. O carnaval. A festa” (BOAL, 1997, p. 135). Pensar o fazer para os pesquisadores de teatro que são artistas de teatro é um ato de criação, com consciente ousadia, mas fazer teatro é uma ousadia, um ato de transgressão.

Peter Brook (2000), fala que o mistério da existência é um lugar de “refúgios e obstáculos”, que alargando para o processo de criação é impossível ter certezas, pois elas são sempre refutáveis pela experiência móvel e movente. Há pontos de saída, mas os pontos de chegada são obscuros, não há uma fórmula e cada artista encontrará os seus percursos a partir das suas escolhas poéticas de expressão.

Longe disso, coloco-me ao lado de Hamlet, quando pede uma flauta e protesta contra a tentativa de se perscrutar o mistério de um ser humano, como se fosse possível conhecer todos os refúgios e obstáculos. O que tento tecer da melhor forma são os fios que ajudaram a desenvolver a minha própria compreensão prática da esperança de que, em algum lugar, eles possam contribuir à experiência de uma outra pessoa (BROOK, 2000, p. 12)

Santiago García (1988), com uma vida dedicada ao fazer teatral libertador, tanto do artista quanto do público, diz da sua tentativa de teorização promovida pela reflexão das práticas criativas anteriores. E, o trabalho em criação cênico-teatral, o foco de problematização deste trabalho, deve estar em perene discussão e observação, que envolvem não só o coletivo fechado, mas o trânsito entre coletivos, as suas ideias, preocupações e modos de operacionalização, seja na sala de aula, na sala de ensaio, nos livros escritos e lidos, nas palestras e comunicações, nas vivências com outros artistas que estão em outros coletivos/grupos/companhias. Os intercâmbios entre as práticas que movimentam a teorização e o caminho reverso (ir ao encontro de si pelo encontro com o outro) é uma espécie de missão para o encontro/confronto:

isso não pode ficar restrito a um espaço regional provinciano, mas tem que ser levado a intercâmbios muito mais fecundos com este nosso grande país que é a América Latina (...) temos as mesmas raízes, as mesmas preocupações, com todas as diferenças que possam existir (GARCÍA, 1988, p. 19).

Esta reflexão de Santiago García foi feita em uma ocasião de encontro entre o La Candelaria e o Yuyachkani, “pretendemos fazer o mesmo com outros grupos e queremos que esta relação não seja formal, que seja prática e profunda” (GRACÍA, 1988, p. 19). Peter Brook (2000) diz que espera que as suas reflexões sirvam para alguém em algum lugar.

Na esteira de encontro/confronto com outros artistas de matrizes diferentes para a construção da obra de arte teatral, na introdução que Joshua Logan faz – escrita em Nova York em 27 de fevereiro de 1949 – ao livro de Constantin Stanislavski, *A construção da personagem* (a edição brasileira aqui usada é de 2005), fala do encontro que teve com Stanislavski em Moscou, estando este já bastante velho. Joshua Logan e o amigo Charles Leatherbee, na época dois jovens estudantes norte-americanos de 20 anos, foram ao encontro do mestre porque gostariam de estabelecer o Teatro de Arte de Moscou nos Estados Unidos.

Stanislavski fez um semblante de decepção, e os disse que eles não deveriam reproduzir e sim criar algo próprio, caso contrário estariam copiando e seguindo apenas uma tradição e não haveria progresso em seus trabalhos. Nas palavras de Stanislavski, cada artista, ou grupo de artistas, precisa encontrar as suas maneiras de trabalhar, sem cânones, precisa observar e descobrir as suas questões e as circunstâncias nas quais estão inseridas estas questões. Disse o grande mestre aos dois jovens:

Nosso método nos serve (...) para este determinado grupo de russos aqui. Aprendemos por experiências, mudanças, tomando qualquer conceito de realidade gasto e substituindo-o por alguma coisa nova, algo cada vez mais próximo da verdade. Vocês devem fazer o mesmo. Mas ao seu modo e não ao nosso (...) os artistas têm de aprender a pensar e sentir por si mesmos e a descobrir novas formas. Nunca devem contentar-se com o que o outro já fez (...). Vocês dois podem ficar sentados aí nessas cadeiras assistindo ao nosso ensaio. Talvez encontre nele algumas coisas aplicáveis à sua maneira de pensar. Se alguma coisa excitá-los, usem-na, apliquem-na a vocês mesmos, mas adaptando-a. Não copiá-la. Deixem que ela os faça pensar e ir avante (...) O ensaio vai começar. Depois conversamos (STANISLAVSKI *apud* LOGAN, 2005, p. 16-17).

Este fragmento ajuda a ratificar a noção de que cada caminho é único, no qual se deve aprender a expressar-se artisticamente segundo as próprias inquietações/questões. A colisão propulsora entre arte/vida/obra é um princípio fundante para a construção da presença no mundo pela expressão artística. É viável a inspiração e apropriação de outros modos de criação, mas com o olhar no que diz respeito aos próprios pontos de vista que estão sempre em mudança. A aprendizagem pela experiência é única, e com os percursos trilhados, há a descoberta de outras formas de expressão, em um movimento de aprofundamento e alargamento – um paradoxo da arte teatral pelo viés da encenação.

Por ser uma arte coletiva, esta presença autorreveladora no teatro, é compartilhada pelos compositores da cena. Esta afirmação é verticalizada no processo de criação compreendido como formativo em teatro, no sentido do encontro/confronto, mas é também um movimento horizontal, no sentido de que os partícipes estão em um mesmo projeto artístico e suas competências estão unidas em torno de um mesmo ideal. Formativo tanto no sentido da artesanaria dos artistas quanto na transformação crítica da realidade circundante. Além de ser uma arte coletiva, o teatro é uma arte efêmera, uma arte que se estabelece em um

acontecimento que é único, no qual à plateia é dada a função de também ser criadora, e neste sentido é instalada uma relação entre verticalidade e horizontalidade – um paradoxo.

Neste entendimento, a colisão propulsora entre encontro/confronto engloba o palco e a plateia, o artista e o público, a realidade posta – social/histórico/cultural – e realidade cênica. É a relação dialética, entre estas realidades e estes partícipes, que estabelece o pensamento, a percepção e a lucidez para o comprometimento de mudança social (GARCÍA, 1988; BRECHT, 2005; BOAL, 1991). Grotowski (1971) apresenta a noção de um contato e de um encontro que envolve todo o ser em estado de inquietação. A obra de arte teatral é uma inquietação dos indivíduos criadores (artistas e público), alimentados pela nova realidade interposta por problematizações, realidade que é aproximada, estranhada e configurada em um movimento transformador e transformativo. Santiago García (1988) considera que o trabalho criativo é configurado pelo compromisso com a realidade.

Este pensamento corrobora para a compreensão do modo de fazer teatral que é comprometido com a realidade circundante. A ativação e a ampliação dos corpos, para a criação mediante o espaço/tempo de inserção, depende da capacidade de apreensão da realidade, por aproximação e estranhamento desta, para a configuração da nova realidade, a cena que será compartilhada com o público: espaço/tempo que é social, político, cultural e histórico. Como a referência é o processo de criação cênico-teatral, para o artista apreender a realidade criticamente é fundamental que este movimento seja operacionalizado também por sua imaginação, pelo exercício de absorver e devolver os anseios, as buscas, as questões da comunidade na qual está inserido, a partir das imagens cênicas que cria para as problematizações levantadas. Luiz Renato Moura (2014) colabora com a noção da presença das imagens cênicas no processo de criação quando considera que as imagens têm um caráter impulsionador na criação artística: “Os processos criativos em teatro estão ligados à construção e elaboração de imagens (...) [elas] sempre abrem signos que levam a múltiplas compreensões” (MOURA, 2014, p. 26). O coletivo precisa ser alimentado/estimulado para que a sua imaginação seja acionada em compartilhamento.

No processo de criação cênica, condução de uma ideia inicial-volátil para a configuração em obra teatral, o trabalho do artista é compreendido como: vontade

adicional pelo poder da concentração, segundo Chekhov (2003) e capacidade de apreensão da realidade, segundo García (1988). A concentração e a apreensão nas/das imagens poéticas advindas da realidade conduzem para o percurso poético com encontro, generosidade, parceria, coletividade, colaboração, elo, criticidade e compartilhamento no processo de criação em estudo, como considera Moura (2014), as imagens poéticas impulsionam a criação artística.

Meran Vargens (2016), no prefácio que faz ao livro *Três pontos sem ponto final*, intitulado *Imanência do campo poético - a língua do poeta como arma*, considera a presença destes aspectos aqui ressaltados – concentração, apreensão e propulsão na generosidade, elo e parceria na sala de ensaio – como fundamento para a criação em compartilhamento:

SIM, acredito na generosidade e nas ações de troca que respeitem a grandeza de cada um. Quando, em sala de ensaio, todos interagem nas dimensões física, emocional, psíquica-mental-espiritual, acionados pelo modo icônico e linguístico da metáfora, disponíveis e com o coração pulsando temos o que chamamos de comunhão: um estado de graça. Essa é a potência de um coletivo em que os indivíduos têm espaço para se manifestar e cujo rumo é um objeto poético. Eis o campo fértil do trabalho colaborativo nos processos de criação. Eles demandam mais de cada um, nos convidam à responsabilidade pelo produto final. Para este tipo de cooperação precisamos ativar em nós confiança e entrega. Entrega ao coletivo, a nós mesmos e às ordens superiores das quais não temos controle (...) São situações de imprevisibilidade de caminhar no escuro. Portanto, potencializam o desenvolvimento da luz própria. Eis o poder que dela emana (VARGENS, 2016, p. 17-18).

Para o necessário contato consigo mesmo, que envolve todo o ser/estar configurado dentro de um contexto preciso, é fundamental saber quem si é, onde si está, porque si é para, a partir daí, saber o que fazer com a presença no mundo. E sabendo da presença no mundo há a possibilidade de transformar a realidade. É um ato de entrega a si e ao outro, é um estado de comunhão e responsabilidade para com o objeto artístico. Difícil acessar este movimento na sala de ensaio, mas ele é possível quando há a disposição para caminhar no escuro e encontrar a luz na escuridão, pois todos têm o poder de se manifestar e estão disponíveis para a imponderabilidade da criação.

O plano da existência artístico-criativa em que o artista busca a sua autonomia e emancipação, problematizando a realidade, compreendendo que está envolto e envolve esta realidade é posta em movimento, em xeque. Interpõe novas

questões na busca por novas respostas, e para cada nova interposição, novos procedimentos são delineados. Tal comportamento, que não é passivo, ultrapassa a simples compreensão das coisas, inventa novos estados inquietos e móveis de existência. Assim, além de ser uma problematização dos artistas frente à realidade, o processo de criação da arte teatral, nestes moldes, põe a realidade em problematização com suas proposições expressivo-cênicas, inventa novos problemas para a abordagem do mundo circundante que parece imutável ou inquestionável. Santiago García (1988) afirma que a arte teatral é invenção por estranhar a realidade e por propor uma resposta ativa para a sociedade, perante o que parece impossível de ser vencido:

Uma resposta que esteja comprometida com a realidade deve entranhar possibilidades de mudança dessa realidade em benefício do homem, e não limitar-se somente em constatá-la (...) A arte se apresenta, então, como resposta viva diante de um mundo que pode parecer imutável aos nossos olhos, não como uma interpretação passiva da realidade. A arte é como uma resposta não somente ao estado das coisas como também a causa do estado das coisas e suas possibilidades de mudança ou, melhor ainda, seu caráter de mutante ou transformável pela ação do homem (GARCÍA, 1988, p. 104).

Há um compromisso do artista com sua arte e com a sociedade, este comprometimento requer um encontro/confronto profundo de ideias, são visões de mundo que se alinham em torno de um ideal comum. Este tipo de processo demanda mais de cada artista, passa-se de um estado passivo de execução para um estado ativo de criação, uma tomada de posição frente ao mundo, a si, ao outro, à obra. É necessária a promoção da liberdade compartilhada de ideias e proposições para o delineio da materialidade da cena.

Todos são audíveis e visíveis. Consequência da coletividade/colaboração que considera os anseios e as maneiras de ser/estar no mundo de cada pessoa envolvida no processo, em torno de uma matriz/tema/ideia/questão inicial. É um processo generoso por respeitar a grandeza que cada um carrega para a sala de ensaio.

Nesta grandeza estão as potências, as limitações, as habilidades, as dificuldades, a luz, a escuridão que cada um carrega e constrói no seu processo de vida. Criar é vencer a autossuficiência e transcender (GROTOWSKI, 1971). Criar é prazer. Criar é dor. Criar é vencer a si mesmo. Eugênio Barba (2010) faz menção às

dores que, algumas vezes estão na origem de um percurso criativo e que o deixavam vulnerável, mas em contrapartida eram as fontes das suas necessidades de expressão. A criação precisa ser inquietante para o seu criador, senão é sem sentido e só fará sentido para outrem se fizer sentido primeiro para quem está propondo. É preciso ter rigor na criação. No processo de criação em teatro, cada segundo de cena é um universo posto em várias camadas.

Um espetáculo medíocre ou indiferente não torna o mundo mais obscuro do que já é. Não fede nem cheira, para quem assiste, e desbota rapidamente na memória. Mas um empenho tépido deixa uma marca indelével em todos nós que criamos o espetáculo. Ele se transforma num reflexo condicionado em nossas futuras jornadas de trabalho (...) A insegurança e os limites da minha consciência me levam a mexer e remexer entre os vários procedimentos de *como fazer* (BARBA, 2010, p. 29-30, *grifos do autor*).

São os limites e a consciência dos limites que imprimem a liberdade para criação, estar na sala de ensaio, estar em cena, é estar em risco. A colisão propulsora entre arte/vida/obra, a partir do processo de criação-cênico teatral como ato de encontro/confronto, tem como base o ser/estar inserido de maneira ativa no mundo. O diálogo interposto com encenadores-pensadores, que refletiram suas práticas criativas com ressonância em outras gerações de artistas, colabora para esta afirmação. Suas investigações ressoam em mim.

Anne Bogart (2011) considera a importância de perceber a relação com os artistas que são antecessores [digo também os contemporâneos], no sentido de compreender os impulsos que haviam por trás das suas inovações e práticas. Assim, nossas práticas e:

nosso próprio teatro se tornará necessariamente mais intenso, poético, metafórico, humano e expressivo. Nossos sonhos coletivos serão maiores; nossos espaços ficarão mais atraentes. Talvez ao lembrar o passado descobramos que somos capazes de criar com maior energia e articulação (BOGART, 2011, p. 47-48).

Só entro na sala de ensaio/aula como encenadora-professora se levar junto comigo todos os “eus” que constroem a minha presença no mundo, presença em compartilhamento e coletividade, presença em amálgama, mas em conflito, são vários “eus” que promovem um “nós” em estado de criação, e nestes “eus” estão os artistas-encenadores que me inspiram desde a graduação em Direção Teatral.

O empenho em vencer as vulnerabilidades, e de apresentar a arte teatral como resposta viva diante do mundo, é movido pela necessidade de os artistas pensarem e sentirem por si mesmos, para, a partir daí, descobrirem novas formas de expressão. Criar é escalar uma montanha, não só a montanha da obra teatral, mas a montanha da nossa própria vida (MNOUCHKINE, 2010).

Cada um tem as suas próprias convicções e visões de mundo, as suas próprias atitudes éticas perante a vida e há uma luta, incansável, para descobrir a verdade sobre si mesmo, o teatro é o lugar para este encontro/confronto. O artista de teatro entrega para o público o que preparou nos ensaios, e este preparo deve ser feito com extrema lucidez, para que seja recebida por lucidez (BRECHT, 2005). “O teatro é uma arma e é o povo que deve manejá-la!” (BOAL, 1991).

O processo de criação é um processo compartilhado/coletivo/encorajador para os riscos da busca pela emancipação, autoria e presença dos partícipes, não sendo este um processo pacífico. É desafiador. Existir é uma conquista árdua. Na apropriação dos termos colocados por Luigi Pareyson (2001), a poética que o artista constrói é uma aderência à sua vida por completo, todas as suas perspectivas e visões são arrastadas de maneira irresistível para a obra de arte.

3.2 A potência da efemeridade da cena teatral em atos de revelação/criação/invenção

A cena teatral não está no palco, não está em lugar algum, está diluída e difusa. No exato momento que ganha forma, para os artistas e para o público, é “esvaída” sua materialidade. A sua potência, de imponderabilidade imaterial e volátil, fica na memória, na percepção, na imaginação, na vida de quem participou do exato instante. A potência está na composição da poética do artista, (des)envolvida nas salas de ensaio/aula, no palco e/ou na plateia. Podemos ler Lisístrata de Aristófanes, ver as pinturas de Giotto, assistir Os Pássaros de Hitchcock, mas não podemos ter as experiências estéticas das encenações dos Meiningen, Antoine, Grotowski, Stanislávski, Brecht, Antônio Araújo, García, Barba, Mnouchkine, Boal, Brook, Bogart e outros. Os registros não dão a exata existência da cena.

O que dizer do processo de criação cênico-teatral? Dos ensaios? Dos inúmeros, incontáveis, infinitos momentos na sala de ensaio, momentos para o exato momento: o espetáculo que será entregue ao público? Como compor em coletividade, com transversalidade de competências específicas, uma obra que se

esvanece intermitentemente no processo de criação? Quais as estratégias que os artistas da arte teatral podem fazer uso para decantar a efemeridade dos ensaios? Estas são inquietações que movem/alimentam o presente exercício de pensamento e investigação. A noção da potência da efemeridade da cena é uma tentativa para a reflexão da práxis em experiências artístico-docentes vivenciadas.

A efemeridade, a princípio, pode transparecer um sentido de fraqueza. No seu aparente (des)equilíbrio, por ser imponderável, exige uma imediata atitude e decisão no seu padrão de modificação incessante. Anne Bogart (2011) diz que é no (des)equilíbrio, no risco, na incerteza, que as soluções precisam ser encontradas e que geralmente a pressão imprime maior intenção para o gesto criador. Considera a diretora de teatro: “Descobri que, em termos de criação, o desequilíbrio é mais frutífero do que a estabilidade. A arte começa na luta pelo equilíbrio” (BOGART, 2011, p. 130-131). A luta pelo equilíbrio são os pontos de partida para as noções de revelação, concepção e invenção no processo de criação da cena teatral.

Virgínia Kastrup (2007) considera que o conhecimento é gerado na mediação dos processos de criação pela invenção de problemas e possibilidades de respostas, pelo mover em atos reflexivos, nos quais é preciso ter a coragem de suspender a ação e pensar, mas sem largar a experimentação. Há, portanto, uma articulação tensa entre a ação e a problematização para a manutenção da inventividade. Esta opção operativa implica na coragem de correr riscos, pois as certezas e os modelos absolutos foram abandonados. A inventividade como a criação de problemas, imprime aos artistas de teatro a possibilidade de autorrevelação na sala de ensaio, no embate entre as imagens poéticas e a sua articulação pela imaginação.

Alargo a noção de Kastrup (2007) que a invenção de problemas é o estabelecimento da criatividade para a compreensão de Michael Chekhov (2003) quanto às ideias iniciais para a criação da cena teatral. Para Chekhov, as ideias iniciais são imagens alimentadas pela imaginação do artista, e este não é um processo de fácil estabelecimento, requer concentração em uma materialidade que por si se esvai rapidamente. No mesmo viés, ponho em diálogo a noção de Chekhov da concentração para a proposição de Kastrup, de uma “coragem prudente” em inquirir o que está estabelecido como verdade unívoca.

Quando Chekhov (2003) diz que “Criar, na acepção geral, significa descobrir e mostrar *novas coisas*” as considera – estas coisas novas – não na

acepção da originalidade e/ou do ineditismo, mas na invenção pela imaginação de fatos/atos que estão na realidade da vida, mas que são redimensionados na criação da cena. Lembro: o que importa não é o “que” e sim o “como”. Para Michael Chekhov, as imagens criativas fazem o artista sair do “estado de espírito passivo” para o “estado de criativo”, sendo este o “poder da imaginação”. É neste redimensionamento, na passagem do estado passivo para o estado criativo, que o pensamento teatral ganha espaço/tempo na sala de ensaio/aula. Neste sentido, é preciso:

inventar problemas e produzir soluções, sem abandonar a experimentação. A opção por esse caminho implica em ter coragem de correr os riscos do exercício de uma prática, mas de suspender a ação e pensar (KASTRUP, 2007, p. 238).

A noção de “suspender a ação e pensar” transponho para o que Chekhov designa como alimentar o impulso criador da cena pela imaginação. Compreendo a imaginação como uma das interfases do pensamento criativo, pois ela promove o estado ativo da concentração pela ação e reflexão com as imagens que dão propulsão para a cena.

Quanto mais a miúde e mais atentamente você olhar *dentro* de suas imagens, mais depressa ela despertará em você (...) sentimentos, emoções e impulsos volitivos. Esse “olhar” e esse “ver” nada mais são que ensaiar por meio de sua bem desenvolvida e flexível imaginação (...) As imagens sucedem-se com rapidez crescente: formam-se e desaparecem rápido demais, em fugaz sequência [são] hóspedes imaginários (...) esses fascinantes hóspedes (...) despertam seus sentimentos – e ocorre uma reação (...) Como mágicos, suscitam em você um desejo irrefreável de torna-se um deles (CHEKHOV, 2003, p. 26-31).

O conhecimento em teatro, no que tange à criação da cena, é (des)envolvido pelo fazer/teatro, por questões que são interpostas pelos artistas da cena. As respostas para estas questões são a configuração da cena, em um movimento de entrada e saída de possibilidades, como aponta Brecht (2005), na busca por um estado de lucidez.

Penso a lucidez como este estado que Michael Chekhov chama de impulso volitivo. A tensão e a ação que são levantadas por Virgínia Kastrup corroboram com a noção que discuto do processo de criação em teatro como arte da colisão, no qual há um encontrar e um confrontar em consonância. É preciso

coragem para correr riscos. No calor dos ensaios é necessário inquirir as percepções nascentes. Faço uma apropriação do discurso de Larrosa (2010): tem que se buscar a medida entre presença e ausência, para que o silêncio seja ouvido.

Michael Chekhov (2003) diz que as imagens surgem e somem rapidamente e que é primaz capturá-las em sua volatilidade pelo poder da imaginação, desenvolvida e flexível pelo impulso irrefreável de ir ao encontro delas, de fazer parte delas (há um arrebate, uma irresistibilidade, a cena é o único jeito que os artistas de teatro encontram para responder às questões que lhes chamam). A imaginação faz o corpo agir, a cena agir e os artistas da cena agirem motivados pelo impulso criador em torno de uma ideia inicial. A imaginação é uma ligação entre a realidade da vida e a realidade da cena, elas se retroalimentam.

No sentido de estar presente e ausente, ou de buscar o equilíbrio entre estes dois estados, Peter Brook (1994) referencia a necessária existência entre distância e presença, com recorte no trabalho do ator, mas a trago nesta discussão para a acepção do processo de criação da cena, o processo que acontece no compartilhamento das ideias. O artista:

só encontra o caminho quando percebe que a presença não se opõe à distância. Distância é o compromisso com a significação total; presença é o compromisso total com o momento vivo (...) É esta necessidade que finalmente produz os meios. É ela que forja o vínculo vivo com a matriz do poeta, que é, por sua vez, o vínculo com o tema original (BROOK, 1994, p. 96-97).

Neste caminho entre tensão e ação (KASTRUP, 2007), presença e ausência (LARROSA, 2010) e presença e distância (BROOK, 1994), há um jogo entre equilíbrio e desequilíbrio – mais uma noção em paradoxo é apresentada. A sala de ensaio é um lugar onde este jogo é estabelecido em larga medida. É preciso sentir e olhar até mesmo as paisagens que já são conhecidas, com um novo olhar, ocupar os mesmos lugares com sensações diferentes, estranhar o cotidiano para dele alimentar a presença/ausência, tensão/ação, equilíbrio/desequilíbrio. Desta maneira é possível formular e reformular as questões/problemas pela imaginação/concentração. A criatividade está no saber formular problemas e no arriscado processo de busca por respostas, muitas vezes até inexistentes. A entrada na sala de ensaio é um tateio no escuro, a cena ainda é um mistério a ser desvendado. O risco como invenção requer o:

exercício de uma coragem prudente. É desconfiar das próprias certezas, de todas as formas prontas e supostamente eternas, e portanto inquestionáveis, mas é também buscar saídas, linhas de fuga, novas formas de ação, ou seja, novas práticas cujos efeitos devem ser permanentemente observados, avaliados e reavaliados (KASTRUP, 2007, p. 238).

Para Michael Chekhov (2003), pensar significa imaginar, criar por imagens que são incorporadas nas salas de ensaio. A suspensão da ação está no delineio à miúdo da imagem cênica que vai ganhando espaço/tempo na configuração da cena.

O raciocínio seco mata a imaginação. Quanto mais você sondar e aprofundar sua mente analítica, mais silenciosos se tornarão seus sentimentos, mais fraca sua vontade e mais pobres as oportunidades de inspiração (...) nem todas as perguntas serão respondidas imediatamente, algumas apresentam-se mais intrincadas, mais complexas do que outras (...) Quanto mais desenvolvida é sua imaginação (...) mais flexível e ágil ela se torna (...) Você deve possuir suficiente força de vontade, mais do que em geral exerce nas atividades cotidianas (...) Em que consiste essa força adicional de vontade? No poder da concentração (CHEKHOV, 2003, p. 29-31).

Para o encontro/confronto entre os “eus” e os “nós”, no processo de criação lúcido, é urgente a conquista da liberdade expressiva. E para que a liberdade expressiva seja configurada em cena, é preciso que algo inquiete. A inquietação gerada pelo movimento, alimenta problematizações que serão levadas para a configuração da cena; este é um sistema complexo que requer concentração.

Michael Chekhov (2003) compreende esta inquietação como o desejo de livre expressão dos artistas, a partir das suas visões de mundo, e a denomina como concentração pela imaginação. Para Virgínia Kastrup (2007) a invenção está na criação de problemas, para Adolphe Appia (s/d) está no movimento da cena no espaço/tempo pelo corpo do ator em primeira instância, para Pareyson (2001), na aderência entre vida e arte, e Grotowski (1971) compreende este movimento como revelação do “eu” pelo contato com o outro.

A essência do teatro é um encontro. O homem que realiza um ato de auto-revelação é, por assim dizer, o que estabelece contato consigo mesmo. Quer dizer, um extremo confronto, sincero, disciplinado, preciso e total – não apenas um confronto com seus pensamentos, mas um encontro que envolve todo o seu ser, desde os seus instintos e seu inconsciente até o seu estado mais lúcido. O teatro é também um encontro entre pessoas criativas. Sou eu, o diretor, que

me defronto com o ator, e a auto-revelação do ator me dá a revelação de mim mesmo (GROTOWSKI, 1971, p. 41).

Como encenadora-professora sou levada a viver e a existir com o(s) outro(s), numa intensa troca que me revela a mim mesma, ao(s) outro(s) que me cercam e ao mundo que me envolve e envolvo. A maneira de ser/estar/perceber/conhecer impacta na forma de (se) fazer/receber/pensar. Na vida criativa do artista o que o move são suas incertezas.

A expressão “processo de criação cênica” transporta para a noção de um caminhar dinâmico no (des)conhecido, através do (des)envolvimento que move os atos de imprimir e expressar cenicamente questões latentes. A noção de (des)conhecido, na qual faço a opção de usar o prefixo “des” entre parênteses, tem o intuito de indicar que no processo de criação há sempre referências iniciais, que unidas às novas experiências, projetam as experiências futuras. São os percursos que orientam, as experiências não são receitas, para cada nova situação haverá novas respostas. Eugênio Tadeu Pereira (2012) fala da importância da reflexão retrospectiva para a prospecção nos atos futuros.

Quando aprendemos da experiência (...) fazemos uma associação retrospectiva e prospectiva, gerando, por consequência, mudanças no próprio ato em atos futuros. A partir daquilo que vivenciamos, fazemos uma nova leitura do aprendido e projetamos outros rumos em nossa formação (PEREIRA, 2012, p. 45).

Estabeleço diálogo com alguns encenadores-pensadores das suas práticas artísticas, quando discutem suas práticas como mote para os processos vindouros a partir da busca pela consciência dos processos passados. A maioria deles considera que criar é risco, imprevisibilidade e desafio. Quando entro na sala de ensaio carrego mais dúvidas do que certezas, apenas a ideia inicial e a necessidade de estabelecer vínculos profícuos com o coletivo permanecem, para que a experiência em compartilhamento seja acionada.

A grafia (des)conhecido é compreendida neste trabalho no sentido de já haver experiências pretéritas que insuflam e são insufladas pelo caminhar dinâmico no processo criativo, que, por sua vez, conduz ao risco das novas paragens. Anne Bogart (2011) considera que para ir rumo às novas paragens, de maneira entusiástica, é preciso que haja o risco, a incerteza, a busca por algo que seja considerado importante, pois as garantias em criação não despertam os sentidos e

os sentimentos. Eugênio Barba (2010) fala dos desafios a serem vencidos, Bertolt Brecht (2005) considera o prazer, Jerzy Grotowski (1971) anuncia a premência de rasgar as máscaras na quais os indivíduos se escondem, Ariane Mnouchkine (2010) diz que nunca sabe exatamente o que vai fazer, mas o seu papel como diretora é alimentar os atores de possibilidades e ideias. Mas todos (os artistas envolvidos no processo) já (des)conhecem a próxima réplica no processo de criação, carregam em seus corpos a presença das suas poéticas.

O processo de criação da obra teatral e o processo de formação com novas referências e experiências, são oportunidades para conhecer o que é (des)conhecido. É preciso deixar em latência o já conhecido para o mergulho no imprevisível, e estranhar o que está posto para assim configurar uma nova realidade para a cena. Neste sentido, Marina Muniz (2015) compreende que a intuição é expressa na espontaneidade e libera as pessoas para observarem-se a si próprios, “vendo e sentindo como se fosse a primeira vez” (MUNIZ, 2015, p. 129). Há um movimento no (des)conhecer que propulsiona a criação.

A intuição tem a sua fonte nas marcas que as experiências passadas deixaram, frente a novos desafios estas marcas saem da latência e agem, encaminham para o (des)conhecido. Os *insights*, ou iluminações que ocorrem na sala de ensaio, surgem da concentração nas imagens fugidias em que fala Chekhov (2003) de que a percepção está aberta para qualquer leve trepidação para o encontro/confronto com os “hóspedes imaginários”, as imagens voláteis e volitivas que são a matriz para materialização da cena.

Caminhar no (des)conhecido leva para duas acepções de medo: o medo do fracasso que paralisa e que tira a oportunidade de avanço, e o medo que encoraja, que imprime força e determinação rumo ao (des)conhecido. Por ser uma arte coletiva, este medo precisa ser vencido por todos os partícipes do processo, ao observar a si mesmo e aos outros, dentro dos limites e das potências, é circunscrito um elo de compartilhamento que encoraja e libera a criatividade:

A criatividade só pode desenvolver-se quando nos libertamos de preconceitos e nos atemos ao que ocorre no momento presente, no lugar exato onde nos encontramos (...) Esse processo de transformação e liberação da criatividade e da espontaneidade é tratado como um processo coletivo de interação entre diferentes personalidades, entre diferentes medos e dificuldades. Assim, a superação de uma dificuldade individual se transforma em êxito de todo o coletivo (MUNIZ, 2015, p. 129).

Quando o risco é eximido pelo medo do fracasso, também é impossibilitada a oportunidade de avanço e descoberta. É preciso tomar decisões em situações em que o domínio ainda não existe, são nas situações de andar na corda bamba e com ventanias que a oportunidade de ampliar e (des)envolver potências, habilidades e competências criativas tornam-se possíveis. Andar na corda bamba como necessidade que o risco da criação interpõe, requer uma “coragem prudente” (KASTRUP, 2007, p. 238).

A arte é resiliência e torna quem a faz, resiliente também; tenho feito esta afirmação algumas vezes. Anne Bogart (2011) ratifica este pensamento quando considera que o ato de criar é um salto no vazio, é preciso saltar, mas para o salto na criação não há garantias, ele precisa acontecer no espaço/tempo certo e a incerteza do seu necessário sucesso é o desconforto. De acordo com Bogart,

O desconforto é parceiro do ato criativo – um colaborador-chave. Se seu trabalho não o deixa suficientemente desconfortável, é muito provável que ninguém venha a ser tocado por ele (BOGART, 2011, p. 115).

Eugênio Barba (2010) considera que às vezes há uma ferida no início do processo, mas ela é tanto ponto de vulnerabilidade quanto fonte para a sua expressão. Peter Brook (2010) diz que é na escuridão que se encontra a luz. Meran Vargens (2016) pontua que é na imprevisibilidade de caminhar no escuro da criação que é encontrada a luz própria de cada integrante do processo. A criação é um labirinto, perder-se e encontrar-se é uma constância – o paradoxo na criação.

Quanto à noção de (des)envolvimento, comecei a ampliá-la na pesquisa de mestrado¹⁵ sobre os processos de criação dos trabalhos teatrais que desenvolvo na Companhia de Teatro Engenharia Cênica. A “forma deixa de ser compreendida de maneira vazio-refratária e passa a guardar em si a essência da sua matéria constitutiva” (FERREIRA, 2009, p. 97). A esta noção conjungo o pensamento de Santiago García (1998) quando expõe sobre as linhas temáticas e argumentais nos seus processos de criação coletiva:

a substância é inconcebível sem uma forma e que por sua vez uma forma não é possível sem uma substância (...) As relações entre

¹⁵ FERREIRA, Cecília. Cena e jogo: o imaginário na carne. (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

estes planos no processo de trabalho são as que vão determinando a configuração de nossa obra de teatro (GARCÍA, 1988, p. 26-27).

Para o desenvolvimento do processo de criação é imprescindível o envolvimento entre artista, matéria, obra e vida, em consonância com o coletivo no qual está inserido. Reitero a afirmação de Ariane Mnouchkine (2010) quando considera ser inconcebível fazer teatro fora de seu grupo. Para criar, é preciso que haja um coletivo que comungue das mesmas buscas.

Foi na Companhia de Teatro Engenharia Cênica, desde 2005, na qual atuo em várias funções artísticas em decorrência do seu caráter coletivo/colaborativo/compartilhado com ênfase na encenação/dramaturgia, que fui (des)envolvendo as habilidades e competências para uma encenação em compartilhamento, na qual a dramaturgia vai sendo construída na sala de ensaio ao longo do processo de criação, junto com todos os elementos compositores da cena. Luiz Renato Moura, integrante da Engenharia Cênica, considera que:

A Cia. investiga uma linha de criação que vem se consolidando como sua poética. Trata-se da criação do espetáculo em sua totalidade. O processo se inicia como uma “imagem propulsora” que é um hipertexto que contém em poucas palavras, a concepção geral, que apresenta a trama, princípios para a criação de personagens, de espaços cênicos, iluminação e demais elementos cenográficos, que através da improvisação, os atores e encenador, na sala de ensaio, estruturam a encenação. São estratégias que se desenvolvem a cada processo criativo (MOURA, 2016, p. 20).

A Engenharia Cênica é um grupo de teatro independente e sua metodologia de trabalho está focada na criação como espaço de formação múltipla para os criadores da cena. Neste sentido, Luiz Renato Moura observa que há nas encenações da Engenharia Cênica a possibilidade da criação de elementos distintos em consonância:

Desenvolvi nas quatro encenações a função de ator e também de iluminador, um agenciamento de duas linguagens que só foi possível graças a esse caráter de sala de ensaio em colaboração como princípios para a criação da encenação. Essa habilidade de ser ator-iluminador é apenas um exemplo dentre artistas-polifônicos que desenvolveram ou ampliaram suas competências, o que evidencia o caráter formativo da Cia. (MOURA, 2016, p. 21).

Estes relacionamentos, com o outro e com as questões em latência, impactam nas visões e abrem uma maneira de experimentar e perceber o processo

de criação teatral. Esta relação é (des)envolvida em um caminhar no (des)conhecido, é retrospectiva e prospectiva – um movimento desafiador – substancializado num processo em que o ato de permanecer formando algo, propicia o encontro consigo mesmo e com o outro. Nestes termos, Adolphe Appia (s/d) considera o movimento como estado para a arte teatral e Susanne Langer (1980) pontua que:

A permanência da forma (...) é o alvo constante da matéria viva; não o objetivo final (...) o próprio “viver” é um processo, uma contínua modificação; se se imobiliza, a forma desintegra-se – pois *a permanência é um padrão de modificações* (LANGER, 1980, p. 69, *grifos da autora*).

Esta noção de permanência da forma como padrão de modificações constantes da matéria viva, também ratificado por Virgínia Kastrup (2007), colabora com a noção de (des)envolvimento do artista-professor no seu processo de formação/criação. No dicionário, os verbos “envolver” e “desenvolver” são contraditórios.

Quanto ao verbo “envolver”:

1 - Meter dentro de envoltório; enrolar; enfaixar. 2 - Incluir; meter (entre outros, ou como partícipe em alguma coisa). 3 - Comprometer. 4 - Implicar. 5 - Cercar, rodear; apertar em cerco. 6 - Confundir. 7 - Abranger. 8 - Misturar. 9 - Tomar parte; entremeter-se. 10 - Cobrir-se. 11 - Misturar-se. 12 - Confundir-se. 13 - Embaraçar-se (AURÉLIO. Dicionário de Português on-line).

Enquanto ao verbo “desenvolver”:

1 - Desembrulhar, tirar do invólucro. 2 - Desdobrar (o invólucro); desenrolar. 3 - Fazer crescer; aumentar as faculdades intelectuais de. 4 - Dar incremento a. 5 - Propagar. 6 - Expor minuciosamente. 7 - Tornar claro (o obscuro); explicar. 8 - Ampliar; tirar conseqüências (a um tema ou tese). 9 - Examinar em todos seus aspectos. 10 - Fazer perder o acanhamento ou o pejo a. 11 - Representar num plano todos os lados de uma construção. 12 - Crescer. 13 - Progredir. 14 - Aumentar. 15 - Propagar-se; estender-se, prolongar-se (AURÉLIO. Dicionário de Português on-line).

Os atos de “envolver” e “desenvolver” são complementares no processo de criação cênico-teatral em referência. “Envolver” tem a ver com as ações de entrar e enrolar-se, mas tem a ver também com incluir-se entre outros, tornar-se partícipe, misturar-se, confundir-se, estar inserido em algo com alguém. O verbo “desenvolver”

tem a ver com desdobrar o invólucro, fazer crescer, examinar, representar num plano todos os aspectos de uma construção, mas tem a ver também com tornar claro o que era obscuro, tirar consequências, ampliar e propagar-se. Estes atos são consonantes no processo de criação da cena, espaço/tempo para a criação, aprendizagem, ensino, reflexão com o outro e para o outro. Os atos de envolver e desenvolver são um permanente padrão de modificações, estão em amálgama no processo de criação que é formativo.

Na sala de ensaio está o (des)envolvimento do processo artístico conjuminado com os anseios e as escolhas dos artistas componentes da criação, que aos poucos passam do ser silencioso para o ser audível. A criação é movida pela inquietação. O artista comprometido com a sua arte e com a transformação da sociedade pelo seu fazer artístico, tem esperança ativa/propulsora, em poder mudar o mundo através da mutação que processa em si mesmo, e com os outros com os quais existe.

O caminho é percorrido na simultaneidade entre vida/arte/obra. Adentra-se no (des)conhecido que é revelado de maneira intermitente. Para Floyd Merrell (2008), o conhecimento é um processo de “viver-aprendendo”, conhecimento gerado em um sentido radicalmente não linear que “inclui o espectro inteiro dos sentimentos, dos conhecimentos e da vida concreta” (MERRELL, 2008, p. 14-15). Se houver a consciência do inacabamento no ato de conhecer e do seu constante processo de construção na própria presença em descoberta/transformação, a vivência se configurará como geradora do conhecimento para os caminhos que dizem respeito a cada um. Este movimento para a libertação acontece pela descoberta/partilha com o(s) outro(s) nos atos de agir/refletir.

Esse estado de movimento e inquietude está presente no percurso da criação cênica. Esse movimento não é linear, engloba várias percepções, e é imprescindível para a geração do conhecimento cênico-teatral. A sala de ensaio é movimento, a cena é movimento.

Para criar, é fundamental a delimitação. Para a liberdade é fundamental as delimitações. Delimitações resultantes de escolhas perpetradas pela consciência em formação pelo fazer transformado em saber. O (des)envolvimento da cena, o ato de tornar claro o que era obscuro é possível pelo ato de estar envolvido em encontros/confrontos e percepções, um mover intencional de “estar lá dentro” e “estar lá fora”. Fayga Ostrower (1987) considera que só diante de uma ação

intencional podemos falar em arte. Nesta intencionalidade há uma latência que convoca, provoca, invoca o percurso labiríntico a ser trilhado no processo de criação.

A atividade criativa consiste em transpor certas possibilidades latentes para o real (...) [o artista] parece impulsionado (...) como se dentro dele existisse uma bússola. Esta lhe diz: vá adiante, revise, ajunte, acentue, diminua, interrompa! (...) Trabalhando, ele continuará até um dado momento em que a bússola interna possa indicar-lhe: pare, as alternativas se abreviaram, as coisas não são possíveis apenas; ao contrário tornaram-se necessárias (OSTROWER, 1987, p. 71-72).

O artista vai criando problemas e tenta solucioná-los com a sua obra de arte, a inventividade está na formulação de problemas e na busca da resposta pela experimentação (KASTRUP, 2007). Experimentações que são alimentadas por um impulso volitivo (CHEKHOV, 2003), em torno da ideia inicial, impulso que é fruto de estar presente no aqui/agora (MNOUKICHNI, 2010). As experiências pretéritas agem como guia para acionar a imaginação criativa em torno de uma nova obra em processo de criação.

Quando Michael Chekhov (2003) fala de convicções e liberdade de expressão destas convicções através do uso consciente da intimidade do seu ser/estar no mundo, como atitude ética perante a vida e visão de mundo e afirma que cabe ao artista aperfeiçoar, como instrumento de trabalho, seus modos de operacionalizar seus sentimentos e a sua forma particular de se colocar frente ao mundo com a sua arte, passo a aprofundar as noções de limitação e potência a partir da noção de “redes de criação” como elementos poéticos para a cena.

A potência criadora está em todos, mas o seu (des)envolvimento requer o enfrentamento do risco do fracasso. A consciência das delimitações e limites torna possível o mover no espaço/tempo da criação, e promove o alcance de uma liberdade mais profunda para o (des)envolvimento das potências intrínsecas.

Para tanto, é imprescindível a percepção consciente da realidade circundante. A experiência consciente leva para a conquista da criação e torna os indivíduos criativos e propositivos. Na perspectiva do mover no conhecimento, adquirido pela experiência refletida, Anne Bogart (2011) afirma que a arte precisa ser vivida, ela só pode ser entendida nas experiências ao invés de tentar ser entendida por explicações. Precisa ser vivida, conhecida e sentida, para superar os

limites e ampliar as potências, significa que no processo de criação cênico-teatral é princípio o rigor/disciplina/sofrimento, para tornar a efemeridade da cena em potência.

Adolphe Appia (s/d), quando faz o seu estudo sobre *A obra de arte viva*, no começo do entendimento da autonomia da arte teatral frente às outras artes, reflete que fazer arte é um desafio que envolve viver/sofrer/sentir com alegria. Nas suas palavras, “se a arte tem o poder de nos fazer ‘viver’ a nossa vida, sem nos impor simultaneamente os sofrimentos, ela pede-nos em contrapartida – para sentir com alegria – que sofram antes” (APPIA, s/d, p.15). Como a arte teatral estava passando por uma mutação no seu fazer/pensar pelo advento da encenação, Appia considera que é um ato de coragem deixar o que sabemos e irmos ao encontro do que não sabemos se quer se existe. Mais uma vez em suas palavras, “Mudar de direção e abandonar o conhecido, que se ama, por um desconhecido que não se pode amar ainda, é cumprir um acto de fé” (APPIA, s/d, p. 14).

Desta espécie de manifesto artístico de Appia, me aproprio quando afirmo que a presença ativa no mundo é resultado de um esforço rigoroso para que os indivíduos possam se perceber atuantes no espaço/tempo, questioná-lo, movê-lo, tirá-lo da aparente inércia e formular questões/problemas ante o exposto e os materializar em expressão cênica. Esse movimento acontece se houver propiciação de um espaço/tempo para a revelação/criação/invenção em compartilhamento. Meran Vargens (2016) ajuda a costurar esta afirmação quando considera que em alguns processos de criação há generosidade nas ações de troca que respeitam a grandeza de cada pessoa. Afirmo que nesse movimento é possível transformar a potência e a limitação, de cada um, em agentes propulsores para a construção de uma realidade artístico-cênica aberta para o experimentar, o buscar, o encontrar, o perder, o remendar, o rasgar, o aprender, o viver, o conhecer – a rapsódia do processo de criação cênico-teatral.

O sofrimento, como rigor e disciplina, é estratégia fundamental no processo de revelação/criação/invenção, rigor/sofrimento nas (des)cobertas, rigor/sofrimento no (des)envolvimento, rigor/sofrimento de estar presente e consciente do inacabamento, rigor/sofrimento na recusa a respostas fáceis. O que é importante destacar é que nesse processo de criação tudo se estabelece na efemeridade da cena.

A efemeridade como potência da cena precisa ser vivida, conhecida e sentida por superações. São as horas de criação e reflexão que formam o artista de teatro em seu ofício. A volatilidade da cena requer atitude, é preciso vencer a latência e agir, manifestar-se, dar voz aos questionamentos ante a vida; rigor/disciplina/sofrimento promovem a superação e põem os artistas em contato íntimo com os seus “impulsos volitivos” por meio da ação, tensão e coragem para “suspender a ação e pensar”, mas “sem abandonar a experimentação”.

Nestes pontos, assevero que os atos de revelar (encontrar/confrontar o “eu”, os “eus”, o “nós”, com/para/no mundo em estado de criação), criar (liberar a espontaneidade na relação entre tensão/ação e concernência) e inventar (criar problemas e buscar respostas pelos impulsos volitivos) estão em sincronia e em rede.

Virgínia Kastrup (2007) menciona que o ser vivo tem uma organização autopoietica, ou seja, se autocria dentro da sua integridade. Este movimento de organização e autocriação intermitente acontece em redes, redes de redes, sem linearidade, com bifurcações, imprevisibilidade, multidimensionalidade, propagação. O ser vivo está em produção de si permanente, mas esta produção não está desconecta da sua integridade, da sua unidade de existência.

Pois não podemos esquecer que, para se falar em vivo, devem ser atendidos dois requisitos fundamentais: ele deve estar em constante processo de produção de si, transformando-se permanentemente, mas o movimento criador não pode destruir a unidade, ou seja, uma adaptação minimal é também condição de sua existência (KASTRUP, 2007, p. 141).

Se pensar que o movimento de autocriação do ser vivo, dentro de uma unidade de existência, é substancializado em redes de redes, posso refletir que a qualidade deste movimento pode ser levada para a discussão do processo de criação artística como processo de formação (revelação/criação/invenção). O que leva o ser vivo a se autocriar são as necessidades interpostas para a sua sobrevivência. O que leva o artista de teatro para a sala de ensaio é a questão que o move para a criação da cena. Esta é a minha posição frente ao processo de criação e ao artista de teatro, existem variados processos e diversas formas de ser/estar artista de teatro, é preciso fazer escolhas. Escolho pela liberdade de criação em compartilhamento.

Anne Bogart (2011) diz que existe uma “semente adormecida” que precisa da sua atenção, como diretora de teatro, para ganhar vida. Pensemos, também, nos “impulsos volitivos” que Michael Chekhov (2013) traz para o trabalho do ator, e nos seus hóspedes fascinantes e imaginários que despertam o desejo irrefreável de fazer parte da vida deles. Ambas as analogias trazem junto a elas o despertar da sensibilidade, a provocação de ideias, as sensações pessoais, o acordar dos sentimentos.

Sei que a peça me tocou quando as questões agem e provocam ideias e sensações pessoais – quando ela me assombra. Nesse momento, tudo o que vivencio no cotidiano está *relacionado* a ela. A questão foi liberada em meu inconsciente (...) A doença da questão se espalha: para os atores, cenógrafos, figurinistas, técnicos e, por fim, para a plateia. No ensaio, tentamos encontrar formas e modelos que possam conter as questões vivas no presente, no palco (BOGART, 2011, p. 29-30, *grifos da autora*).

A analogia que Anne Bogart faz, a ponho em diálogo com a que Michael Chekhov faz às imagens que inquietam o artista no decorrer dos seus processos de criação.

“Estou sempre cercado de imagens”, disse Max Reinhardt. Ao longo de toda uma manhã, Dickens permaneceu sentado em seu gabinete de trabalho esperando que *Oliver Twist* aparecesse. Goethe observou que imagens inspiradoras surgem diante de nós por sua própria iniciativa, exclamando: “Aqui estamos!” Rafael viu uma imagem passar diante dele em seu quarto, e essa foi a *Madonna da Capela Sistina*. Michelangelo exclamou, em desespero, que imagens o perseguiram e o forçavam a esculpir suas figuras na pedra (CHEKHOV, 2003, p. 26-27).

Para estes artistas-pensadores, e para os outros artistas-pensadores dos seus processos de criação que convidei para este diálogo, a criação em teatro é inquietante, tem de haver algo muito forte que arrebate, e este algo é uma convocação em coletivo. A sala de ensaio é espaço para o (des)equilíbrio, para a estabilidade instável, para o (des)envolver da cena. A sala de ensaio e a sala de apresentação são movimentos de criação que conduzem os artistas da cena. A sala de ensaio precisa ser extremamente audível para os artistas da cena, o processo de criação é o lugar de potência, nele estão os atos de entrar, enrolar-se, incluir-se entre outros, tornar-se parte, misturar-se, confundir-se, desdobrar o invólucro, fazer crescer, tornar claro o que era obscuro, propagar-se. Estas ações, em compartilhamento e concernência, imprimem na efemeridade o sentido específico

que o artista busca para a decisão de qual caminho percorrer no labirinto em redes do processo de criação.

Compreendo esse processo como um labirinto de possibilidades que se abrem em encruzilhadas de encaminhamento poético. Testamos as possibilidades e as escolhemos dia-a-dia. Esta escolha é movida por nossas percepções e individualidade (FERREIRA, 2009, p. 49-50).

O que leva o ser vivo a se autocriar é a sua unidade de existência. O que impulsiona a criação é a imagem propulsora para a gênese da cena. O conceito de imagem propulsora vem sendo desenvolvido nas minhas práticas na Engenharia Cênica e nas aulas de Processos de Encenação no Curso de Licenciatura em Teatro da URCA, e dão base para as investigações que Luiz Renato Moura (2014) e eu (2009; 2016) estamos desenvolvendo na práxis de artistas-professores-pesquisadores de teatro, dentro da nossa Companhia de Teatro e nas aulas de Processo de Encenação.

Luiz Renato Moura (2014) considera que a imagem propulsora, nas experiências da Engenharia Cênica, é o primeiro impulso para que todos os integrantes possam agir na sala de ensaio, e eu a compreendo como uma diretriz geral:

ela é um hipertexto que apresenta uma narrativa sobre a qual se definem a temática e o sentido para a construção do espetáculo. Esse texto é considerado imagem exatamente por ele ser uma projeção de como se dará o espetáculo (MOURA, 2014, p. 27).

Considero que a imagem propulsora é uma espécie de guia norteador, uma diretriz geral, mas o percurso para a sua materialidade cênica será trilhado nas descobertas na sala de ensaio (FERREIRA, 2009, p. 49-50).

Para Moura (2014), a imagem propulsora é geradora de crises [compreendo como encontro/confronto] e articulada através do trabalho de improvisação do ator na sala de ensaio, sendo os fragmentos criados nas improvisações, material para a atuação das concepções do cenógrafo, figurinista, iluminador etc.

Nesse entrelaçamento de experiências entre os profissionais (iluminador, cenógrafo, encenador, ator, maquiador, sonoplasta etc.) emerge uma pedagogia pautada na troca, confiança e colaboração,

fatores que possibilitam o surgimento de artistas híbridos, pois são criadores de todas as partes do espetáculo, agentes ativos nas bifurcações, sujeitos significadores de suas próprias formações (MOURA, 2014, p. 29).

Meran Vargens (2016), que atuou como atriz no espetáculo *Doralinas e Marias* (2009, Salvador/BA) da Engenharia Cênica, no qual sou encenadora/dramaturga, expõe que as imagens propulsoras são acionadas por um “campo metafórico do indivíduo e do grupo” e que semeia “o desenrolar do universo imaginário de uma comunidade, erguendo o mundo e consolidando valores” (VARGENS, 2016, p. 18).

Michael Chekhov (2003), quando fala da *Imaginação e incorporação de imagens*, considera que para o trabalho do ator é preciso ser feito um esforço em torno das imagens que estão na sua personagem. Alargo a noção da especificidade do trabalho do ator para a especificidade da criação da encenação como um todo. Michael Chekhov é a matriz para o pensamento da imagem propulsora no processo de criação e para este exercício de pensamento em (des)envolvimento. Os criadores da cena precisam perseguir esta imagem inicial que dará propulsão para a cena (o problema/a questão/o tema). Para o delineio da noção de imagem propulsora, faço apropriação da noção de Michael Chekhov (2003) quanto às imagens iniciais para o trabalho do ator: as imagens “surgem como lampejos, aqui e ali, imagens que lhe são totalmente desconhecidas. São produtos puros da sua *Imaginação Criativa*” (CHEKHOV, 2003, p. 26).

Elas são (des)conhecidas porque é necessário um esforço para tirá-las da volatilidade e imprimi-las na cena, como diz Chekhov, é preciso capturar a primeira imagem, aprender a seguir a vida desta imagem, que em primeira instância ainda não está corporificada/incorporada, penetrar na vida interior deste hóspede imaginário, desenvolver a flexibilidade da imaginação para que ela possa ser incorporada à cena (CHEKHOV, 2003, p. 40). Neste diálogo, proponho para a criação da cena a presença da imagem propulsora e a sua reverberação em todos os elementos que compõem a cena.

Santiago García (1988) também converge com a noção levantada por Michael Chekhov (2003) e com a noção que proponho, quando afirma que a imagem inicial é uma imagem geral, sem forma precisa, mas que no decorrer da criação ela vai adensando o fato original e o transformando em cena configurada:

Poderíamos dizer que neste processo a imagem geral, como uma gigantesca nuvem, se vai condensando em formas concretas [a cena], em figuras cada vez mais precisas que vão traduzindo os conceitos, as apreciações do fato original, dentro de uma nova realidade. Este processo não pode ser considerado como movimento mecânico da imagem para a ação teatral, mas como complexo vaivém da imagem para a ação até chegar à obra teatral desprendida da imagem original, mas determinada por ela com total disposição de gerar uma nova imagem. Esta imagem é que deverá tornar-se matéria de profunda meditação para o artista (GARCÍA, 1988, p. 53).

Fayga Ostrower (1987) considera que a criação acontece no nível da intuição, e que a obra vai ganhando um estado maior na consciência dos artistas na medida em que vai ganhando forma. Esta noção de Ostrower dialoga com as noções apresentadas por Chekhov (2003), García (1988), Moura (2014), Vargens (2016), e dão base para compreender a ação da imagem propulsora no processo de criação.

São várias camadas de significados que vão sendo acessadas e delimitadas por um campo imagético promovido pela imagem propulsora para a ação cênica. Este campo imagético é configurado em redes de acesso, pontos vão sendo levantados, iluminados, tateados, descartados, obscurecidos e/ou escolhidos. À medida que a criação avança, estes pontos de acesso vão dando cada vez mais espaço para a imaginação agir.

No caso dos espetáculos da Engenharia Cênica, a imagem propulsora na sua ideia gênese, para o espetáculo *Irremediável* (2007- Sobral/CE), é “a prisão irremediável do homem contemporâneo – aprisionado, vigiado e perdido na terra que gira” (FERREIRA, 2009, p.30); em *Doralinas e Marias* (2009-Salvador/BA), a imagem propulsora foi “A mulher e a sua relação como o tempo – o tempo de chegada, o tempo de espera e o tempo de partida” (MOURA, 2014, p. 39); em *O Menino Fotógrafo*, a imagem propulsora é “O percurso da vida para a morte: Caldeirão da Santa Cruz do Deserto e os Campos de Concentração” (MOURA, 2014, p. 47); e em *O Evanescente Caminho*, o movimento horizontal e simultâneo entre o Paraíso, o Purgatório e o Inferno, a partir de *A divina comédia*, de Dante Alighieri.

A imagem propulsora delimita a criação para que ela possa ser alimentada por referências que dialoguem com a temática escolhida. García (1988) faz referência a linhas temáticas, que pondero como imagem propulsora, costuradas por linhas argumentais, que as considero como uma teia em rede estabelecida no

campo imagético criado pela imagem. A nuvem gigantesca que García (1988) menciona, é o acesso ao universo imaginário que Vargens (2016) compreende como ação da imagem propulsora.

Neste sentido é preciso tomar decisões a cada nova revelação na sala de ensaio. Há um ponto de partida que é alimentado pelo impulso que lhe deu origem. A criatividade, a auto-organização-poética, que a imagem propulsora aciona, é delimitada pelo seu campo de inserção, e esta delimitação amplia o raio para a percepção, por ser capaz de filtrar pela sensibilidade, ou como diz Michael Chekhov, pela “incorporação de imagens”, os pontos de acesso para a obra em criação.

A incorporação de imagens que Michael Chekhov levanta, contribui para pensar nas teias de significados, absorvidos/reconfigurados ou pelo descarte ou pela apropriação. Estas teias são tecidas ao longo do processo e aos poucos dão materialização para a cena. A delimitação operacional é potência para a criação, no sentido de que a circunscrição firme no campo das possibilidades, paradoxalmente, amplia a liberdade para o manuseio da obra de arte teatral – efêmera/compósita/múltipla/una – uma arte do paradoxo.

O que é entregue ao público, o que aparece no final são as escolhas das descobertas descartadas, as ideias que ficaram para trás deram foco para as ideias que estão na cena. Na sala de ensaio precisamos estar despertos para todas as possibilidades nascentes. O que requer um esforço – rigor/sofrimento/disciplina; colisão propulsora entre encontro/confronto; amálgama entre os atos de revelar/criar/inventar – para transformar a efemeridade em potência. O processo de criação que defendo como compartilhado, é possível pela escolha consciente destes fatores pelos artistas criadores da cena. Este processo requer a disposição de criar nestes moldes. Anne Bogart (2011) considera que a decisão é um ato necessário de violência no processo de criação.

Articular-se diante das limitações: é aí que a violência se instala. Esse ato de violência necessária que de início parece limitar a liberdade e diminuir as opções, por sua vez traz muitas outras alternativas e exige (...) uma noção de liberdade mais profunda (BOGART, 2011, p. 53).

Liberdade requer delimitação. Escolha requer possibilidade. Viver requer posicionamento. Os artistas-pensadores em diálogo dão base para estas afirmações, aparentemente categóricas. Digo aparentemente porque o percurso

entre arte/vida/obra vai sendo traçado pelas experiências, e cada experiência é única. O que me cabe é buscar expressar e refletir as práticas que me deram forma movente/móvel de ser/estar como encenadora-pensadora e professora de encenação, com base nos referenciais escolhidos. Assim, compreendo que um dos princípios para a criação da cena é a inquietude, a presença das ausências e a ausência das presenças. A cena é moldada infinitas vezes, em um processo de saída e entrada de possibilidades e ideias, em alimentação incessante, pela decantação das ideias. As provocações, as sensações, os sentimentos, os impulsos, as emoções dão abrigo para todos os elementos constitutivos da cena em consonância e simultaneidade.

O campo imagético instalado na criação pela imagem propulsora é alimentado pelo tato dentro de uma atmosfera específica que é operacionalizada pela improvisação na sala de ensaio. André Antoine (2001) fala da necessidade da constituição da atmosfera na obra teatral levando em consideração a encenação como uma unidade específica em torno de um sentido também específico, no início do advento da encenação. A atmosfera, no que diz respeito à materialidade cênica, é a imponderabilidade do espaço/tempo da cena, está presente, está audível, é perceptível, mas, em revés é como se não estivesse lá. Nela está a imaterialidade da cena. Nela, no sentido que Antoine coloca e como compreendo a partir das suas reflexões, está a transversalidade de todos os elementos compositores da cena.

Para Michael Chekhov (2013), no estudo que apresenta sobre *Atmosfera e sentimentos individuais*, a atmosfera é o que dá inspiração ao artista, é o que une a plateia e o palco, é o que une os artistas criadores – na criação/na apresentação da cena –, é o que verticaliza a percepção do público e a considera como a alma do espetáculo.

Para explicar aos estudantes o que é a atmosfera da cena, os levo para lugares bem díspares, para que eles possam observar os sons, o caminhar das pessoas, a luminosidade, como os objetos estão dispostos, como as pessoas se relacionam, os timbres das vozes, as roupas etc. Os levo para o cemitério, para a feira, para o pronto socorro, os faço observar o que acontece nas horas de intervalo e o que acontece nas horas de aula com o espaço/tempo dentro do *campus*. Este exercício para processo de encenação tem como base os estudos de Michael Chekhov. Segundo o autor, “as atmosferas são ilimitadas e podem ser encontradas

em toda parte (...) cada fenômeno e cada evento possui a sua própria atmosfera particular” (CHEKHOV, 2003, p. 58).

Uma rua muito movimentada em um dia de feriado pode estar deserta. Peço que observem as mudanças do dia no seu percurso de ida e volta para a universidade. Há um mundo que se transforma em outro mundo em padrão móvel. A presença no cemitério ou em uma igreja é completamente diferente da presença no centro da cidade. Esta percepção precisa estar consciente na construção de cada segundo da cena, são as presenças/ausências que modificam completamente um palco vazio.

A atmosfera exerce uma influência muito forte em nosso desempenho (...) O espaço, o ar em redor que você encheu de atmosfera sempre sustentará e despertará em você novos sentimentos e impulsos criativos. A atmosfera incita-nos a atuar em harmonia com ela. O que é esse incitamento, donde provém? Em termos figurativos, provém da *vontade*, da força dinâmica ou impulsora [chame-a como quiser] que vive na atmosfera (CHEKHOV, 2003, p. 60, *grifos do autor*).

Michael Chekhov diz que, para alguns artistas o palco é apenas um palco, que muda a cada espetáculo, para outros o palco está impregnado por um mundo inteiro. É esta sensação de um mundo inteiro presente que é preciso ser levada para a criação. Eduardo Tudella (2013) fala da noção de “estado pré-cênico”, quando considera a natureza compósita da obra teatral. Este estado impulsiona e conduz, como desejo e necessidade, para as origens do espetáculo, para as primeiras ideias. “O teatro se refaz sucessivamente intermitentemente na construção da imagem cênica (...) o germen da imagem já estava latente na primeira imagem” (TUDELLA, 2013, p. 71). Tudella acentua que os elementos constitutivos da cena estão em transversalidade e compreendo que esta transversalidade é possível pelo estabelecimento da atmosfera pela imagem propulsora à criação. O campo imagético criado ao seu redor viabiliza o compartilhamento do espaço de criação (já delimitado, já circunscrito) entre as múltiplas competências.

No trabalho em grupo, a atmosfera mostrará seu poder unificador a todos os participantes. Além disso, o esforço comum para criar uma atmosfera imaginando o espaço ou o ar como impregnado de um certo sentimento produz um efeito muito mais forte do que se o esforço fosse exercido somente por um indivíduo (CHEKHOV, 2003, p. 69).

Quanto ao delineio da imagem propulsora, em um campo imagético, que configura a atmosfera da cena, a improvisação é de fundamental importância pois é ela que abre espaço para que a criatividade seja revelada, em movimentos de espontaneidade gerados pela inventividade das questões iniciais. A improvisação em conjunto, baseada na necessidade da busca por respostas e escolhas no processo de criação, é geradora de uma potente liberdade expressiva. Michael Chekhov (2003), em seus estudos sobre *Improvisação e conjunto*, levanta que cada indivíduo participe do processo de criação é regido por suas visões próprias de mundo, nas quais estão impregnados seus ideais e a sua postura ética frente à vida. O desejo de todo artista é a conquista dos meios para a construção da sua livre expressão, há um “desejo irrefreável”, no qual o “mais alto propósito também só pode ser satisfeito por meio da livre improvisação” (CHEKHOV, 2003).

Como a arte teatral é por excelência uma arte coletiva, no qual os atos de encontro/confronto são as bases para a constituição da cena, pois os “eus” individuais precisam estar em consonância como os vários “eus” coletivos, a improvisação desenvolve no íntimo de cada artista “uma sensibilidade para os impulsos criativos dos outros” (MUNIZ, 2015, p.48). Logo que o artista desenvolve:

a *capacidade* de improvisador e descobre em si mesmo o inexaurível manancial donde toda a improvisação é extraída, ele desfruta uma sensação de *liberdade* até então desconhecida e se sente mais rico interiormente (CHEKHOV, 2003, p. 43, *grifos do autor*).

Com a improvisação, regida pela delimitação do campo imagético, todas as possibilidades estão abertas neste campo, e o estado anímico dos artistas é despertado para a criação da cena. Michael Chekhov (2003) afirma que tudo que tem que ser feito é “escutar” sua “voz interior”. Esta escuta é possível pela consciência da presença individual de cada um dos partícipes dos processos dentro das suas habilidades e competências para a construção da cena. É preciso um esforço “metaforicamente falando, ‘por abrir seu coração’ e nele admitir todos os presentes” (CHEKHOV, 2003, p. 49). O conjunto da criação é composto por indivíduos e não por um conglomerado de uma “massa impessoal”. É fundamental imprimir a abertura de si para os outros e observar seus modos expressivos para que o diálogo expressivo aconteça. A capacidade de estar presente no aqui/agora com o coletivo fortifica a “sensibilidade em relação ao outro ao conjunto” (CHEKHOV, 2003, p.51).

Quanto à premência da escuta no estado improvisacional, Mariana Lima Muniz (2015) ressalta que a escuta não é fácil de ser explicada, a sua complexidade está em aprender a vivenciá-la na sala de ensaio e a entendê-la no corpo em estado de criação em coletivo. Nestes termos, Muniz apresenta quatro movimentos que colaboram para o ser/estar na improvisação em coletivo:

1. *Escutar* é ouvir, interessar-se por algo. Implica dirigir-se ativamente a alguém ou a algo que é descrito ou indicado por um som.
2. *Ouvir* é perceber com o ouvido. Em oposição à escuta, que corresponde há uma participação mais ativa, o que ouço é o que é dado na percepção.
3. *Entender*, conservaremos o sentido epistemológico “ter intenção”. O que entendo, o que se manifesta está em função dessa intenção.
4. *Compreender* tem uma reação dupla com escutar e entender. Eu compreendo o que percebia na escuta graças ao que decidi entender. Mas também invoco o inverso, o que eu compreendi dirige minha escuta, informa ao que eu entendo (MUNIZ, 2015, p. 169, *grifos da autora*).

Chekhov (2003) e Muniz (2015) convergem em seus posicionamentos: ambos consideram o movimento de interesse, participação ativa, percepção, intenção, como modos de alargamento das possibilidades criativas para o despertar da consciência no ato de responder aos impulsos volitivos alimentados pela abertura que a improvisação viabiliza. Esta convergência de entendimentos conduz a afirmar a necessidade de aprender a existir com outro na sala de ensaio, e as possibilidades criativas delineadas pela improvisação só farão sentido no processo de criação se, à medida em que proponho, recebo proposições, esta colisão de encontro/confronto dará à criação o paradoxo de aprofundamento e alargamento das conjecturas para a cena em construção.

Quanto à improvisação em conjunto, com maior destaque para os processos em coletivo, ambos os artistas-pensadores, (CHEKHOV, 2003; MUNIZ, 2015), asseveram que ela dá espaço/tempo há um despertar para a generosidade e parceria. Como são muitos “eus”, as improvisações iniciais são mais caóticas, pois ainda não estão bem desenvolvidos os impulsos volitivos em parceria nos atos de escutar, ouvir, entender e compreender para revelar/criar/inventar.

um improvisador, vive num constante processo de dar e receber. Uma pequena indicação de um parceiro – um olhar, uma pausa, uma entonação nova ou inesperada, um movimento, um suspiro ou mesmo uma mudança quase imperceptível de ritmo – pode converter-se num impulso criativo, num convite aos outros para que improvisem (CHEKHOV, 2003, p. 49).

Há um momento de retroalimentação entre os participantes na improvisação onde um encoraja o outro, um revela ao outro e ao vencer a autossuficiência, e compartilhar as ideias em estado de criação, o trabalho será mais vigoroso, são vários raios de visão em torno de um determinado tema. A improvisação possibilita a pesquisa de possibilidades, a sua experimentação e a decisão do que está em consonância com a cena em construção. Assim, os materiais produzidos são descartados ou decantados e alimentados no decorrer da construção cênica.

A improvisação abre espaço para todos os sentidos serem despertados, é fundante observar o que os outros partícipes dizem, fazem, expressam e sentem. Na improvisação há um processo ativo no qual a atenção está voltada para a criação e a transformação da cena. Esta transformação é movida pela necessidade de respostas, que é fruto das problematizações de diversas situações cênicas, delineadas pelo campo imagético para a criação da cena. Para a instalação e o (des)envolvimento do processo ativo entre os participantes, é preciso a intenção, a percepção e o interesse, e a “conjunção de todos estes fatores (...) [possibilitam] tocar naquilo que ainda está por ser, mas existe como promessa” (MUNIZ, 2015, p. 169).

A promessa de ser o que ainda não existe, vivida na improvisação, pela alimentação da imagem propulsora na sala de ensaio, é decantada por uma mobilidade latente seletiva (OSTROWER, 1987) que filtra por uma membrana sensitiva (CHEKHOV, 2003) as escolhas dos pontos que entrarão na cena. Este movimento é possível pela instalação do campo imagético, estabelecido pela imagem propulsora, que por sua vez instala a atmosfera necessária e específica para a cena. Todos os sentidos, percepções, impulsos estarão acionados se houver a generosidade do trabalho em parceria. Estes elementos decantarão as ideias iniciais e transformarão a efemeridade da cena em potência de existência na sua volátil materialidade. As questões/problematizações concernentes à criação cênico-teatral são transformadas em imagem propulsora nos termos em discussão.

A constituição da atmosfera do espetáculo é uma volatilidade que fica espargida no palco no aqui/agora. É materializada no acontecimento teatral, tanto na sala de ensaio quanto na sala de apresentação. A cena persegue os artistas, os inquieta, os acompanha, está presente nos detalhes de suas vidas, pois sua

sensibilidade está desperta pelas sensações e percepções que a imagem propulsora estabeleceu em seus corpos.

A atmosfera da cena, as imagens da cena, acompanha os artistas em todos os seus movimentos, pois a sensibilidade está desperta por uma latente seletividade, movida e movente. Para a criação da cena é esta inquietude, a presença das ausências e o seu revés, que serão (des)envolvidas no processo, que configurarão as imagens cênicas a partir das experimentações na sala de ensaio.

A cena é moldada infinitas vezes, em um processo de saída e entrada de possibilidades e ideias, em alimentação incessante pela decantação das ideias. As provocações, as sensações, os sentimentos, os impulsos, as emoções dão abrigo para todos os elementos constitutivos da cena em consonância e simultaneidade. Neste sentido, o material para a cena vai sendo levantado e a dramaturgia do espetáculo vai sendo tecida pela delimitação da liberdade e pelas possibilidades escolhidas:

A partir de um universo de possibilidades, o sujeito criador precisa selecionar, ordenar, fazer escolhas que acabam por determinar o rumo da criação. A seleção pode se dar, em determinado momento do trabalho, de maneira instintiva, não consciente. No entanto, a consciência, a reflexão sobre o próprio trabalho é fundamental para a construção do material criativo dentro do processo. Sendo assim, a dramaturgia (...) trata das escolhas e dos caminhos trilhados no processo de criação e faz parte do trabalho atoral em processos de criação compartilhada (MUNIZ, 2015, p. 203-204).

Para o ato de conjumar todos os elementos compositivos/criativos da cena, nos limites traçados, é preciso um anteparo para a decantação e irrigação da múltipla materialidade volátil da cena no seu processo de criação. Michael Chekhov (2003), a partir das noções de atmosfera, imaginação criativa e improvisação, considera que há uma “membrana sensitiva” que decanta as ideias em tateio, ela é uma porosidade das percepções e causam sensações, é uma “espécie de receptor e condutor de imagens, sentimentos, emoções e impulsos de imagens volitivas de extrema sutileza” (CHEKHOV, 2003, p. 02). A noção de membrana sensitiva está em diálogo com a necessária reflexão do material levantado dentro do processo criativo em compartilhamento (MUNIZ, 2015). Estas noções levam a pensar nos atos de filtrar e depurar os materiais acionados para a cena pelos impulsos volitivos.

A noção de membrana como filtro foi pensada por Michael Chekhov no que diz respeito ao trabalho do ator, mas a alargo também para a compreensão da

efemeridade da cena que precisa ser materializada na sala de ensaio, na amálgama da multiplicidade dos elementos compositores para a unidade da cena. As ideias iniciais, a gênese da cena, que convoca o desejo irrefreável de criar, são absorvidas por esta membrana que filtra o que é despertado, e descarta as rugosidades “por um fluxo incessante de impulsos artísticos (...) refinado, flexível, expressivo e (...) receptivo às sutilezas que constituem a vida interior do artista criativo” (CHEKHOV, 2003, p. 04).

A efemeridade da cena ganha potência criadora e criativa na seleção dos elementos que estavam em latência pela membrana sensitiva. Estabeleço um diálogo entre esta noção com a noção que Virgínia Kastrup (2007) apresenta, no que tange ao entendimento sobre o processo de autocriação do ser vivo em padrão de clausura móvel:

A clausura operacional é o modo de funcionamento do vivo (...) A membrana é um limite capaz de manter a unidade em condições de estabilidade relativa, mas trata-se de um limite sempre passível de redefinição e ultrapassamento, já que a própria membrana é plástica e ligada ao meio por relações de osmose, o que assegura o devir permanente de uma unidade (KASTRUP, 2007, p. 141).

Transpondo esta noção para o processo de criação, na busca da potência da efemeridade da cena, nos atos de revelar/criar/inventar, me parece que o campo imagético que delimita e é delimitado pela membrana sensitiva também está em um estado de estabilidade relativa, uma vez que o processo de criação é móvel. A imagem propulsora, criada pelo desejo de expressão cênica, assegura uma unidade, agora compreendida como porosa, por ser aberta, entre os vários elementos da cena. A encenação, cuja premência é uma totalidade na intercessão de múltiplas competências, busca o delineio de uma unidade específica que mantém uma estabilidade relativa entre os seus elementos criadores.

Eduardo Tudella (2013) colabora com esta proposição quando afirma que a cena “se rebelará contra qualquer tentativa de apontar uma autoria isolada ou exclusiva (...) os aspectos da cena interagem de modo dinâmico” (TUDELLA, 2013, p. 69). Esta posição de Tudella reafirma a autoria compartilhada da encenação em algumas obras artísticas, nas quais as multiplicidades de competências não estão em estado de hierarquização, mas em compartilhamento, em consonância, em torno de uma arte paradoxal – una/múltipla/compósita/efêmera.

Lentamente, na potência da efemeridade da cena, nos atos de revelar/criar/inventar, a imagem propulsora cria um campo imagético em movimento em rede, no qual há uma mobilização seletiva em torno da membrana sensitiva que filtra/decanta as possibilidades advindas das improvisações. Para esta operacionalização é fundante a instalação da atmosfera e a incorporação das imagens cênicas, para o despertar dos impulsos volitivos.

A imagem propulsora é operacionalizada por uma questão posta como “hipertexto” que vai sendo configurada no levantamento de variados materiais para a criação da cena. O campo imagético é instalado e a criação fica circunscrita em um espaço/tempo configurado pelo “estado pré-cênico”.

A delimitação é a substancialidade para a criação das imagens iniciais e da incorporação destas imagens pela ação da imaginação criativa. A imaginação criativa ganha matéria expressivo-cênica nos impulsos volitivos despertados pela improvisação em coletivo, ou seja, um trabalho em compartilhamento propositivo. Os materiais levantados pelos exercícios de improvisação na sala de ensaio estão em constante mobilidade com os estados de criação que a imagem propulsora espargiu. Assim, o material produzido é filtrado e organizado em atos de reflexão e em atos intencionais de escolha para a configuração das ideias em cena.

O pressuposto de viver-aprendendo em um percurso labiríntico, em um movimento não-linear, em um saber-se inacabado como estado de ser e estar na vida concreta, no qual permanência e mudança andam juntas através do rigor, da disciplina e da precisão das escolhas, defendo que para criar artisticamente no teatro, é necessário estar inserido de maneira ativa no mundo. Esta presença ativa significa ter uma questão que não pode ser respondida, nem tentar ser respondida, de outra forma, a não ser por meio da cena (TORRES, 2009). Esta é uma das premissas para a potência da efemeridade da cena em processos de criação em compartilhamento.

Para expressar poeticamente uma questão, é necessário aprender a existir e este é um processo doloroso e árduo. Em primeira instância, existir para si mesmo, através do reconhecimento dos vícios e limitações vivenciados na experiência diária, que perpassam e conformam o ser/estar, atravessados por anseios, buscas, desejos, medos, sonhos e devaneios que nutrem a existência. Em segunda instância, existir com o outro, ombro a ombro, para o outro, movido por um “nós” que constrói intermitentemente o espaço/tempo no qual si é potência de

existência. Em terceira instância, ser partícipe no mundo, através de um olhar inquieto, crítico, provocativo e provocador.

Para criar, é fundamental a delimitação, o equilíbrio entre a liberdade e a limitação para o ato de perpetrar escolhas. O (des)envolvimento da cena, o ato de tornar claro o que era obscuro é possível pelo ato de estar envolvido em encontros/confrontos de percepções, buscas e anseios. Na sala de ensaio está o (des)envolvimento do processo artístico conjuminado com as escolhas problematizadas pelos artistas participantes da criação, que aos poucos passam do ser silencioso para o ser audível, do estado passivo para o estado criativo. A criação é um estado de inquietude, fator que leva o artista da latência para a expressão, o faz filtrar com a sua membrana sensitiva a esperança em poder atuar no mundo através da mudança que processa em si mesmo, e com os outros com os quais existe (GARCÍA, 1988).

Os seres humanos são inacabados, assim, passíveis de mudança. Merrell (2008) fala da consciência da incompletude e da preparação para a cessão das limitações como modo de perceber que a existência não é fadada a um único caminho:

Podemos nos libertar do que parece um mundo impenetrável; podemos, em co-participação com nosso universo (...) colaborar no processo de auto-organização e da emersão das diferenças e das novidades (MERRELL, 2008, p. 106-107).

A colaboração neste processo de auto-organização, na vida do artista, é possível pela materialização cênica das questões e inquietudes que o impulsionam para a expressão artística. Nestes termos, compreende Pareyson (2001):

o artista arrasta para a sua arte os seus ideais filosóficos, morais, políticos, religiosos, e, de tal forma deles impregna as suas obras, que estes assumem a função daqueles diversos valores (...) a arte está realmente ligada com a vida (...) está presente em toda a operacionalidade do homem (...) Acolhe em si toda a vida espiritual do seu autor, torna-se realmente a vida e a razão de vida do próprio artista, em cuja consciência concreta os valores são indivisíveis (PAREYSON, 2001, p. 40).

A compreensão de autorrevelação no processo de (des)envolvimento na criação cênica, é delineada pela existência da inquietude, o que por sua vez gera questões que serão mobilizadas nos processos de criação cênica. E o artista arrasta de maneira irresistível, toda a gama de sua existência para a arte. Nos termos

colocados, há uma colisão entre arte/vida/obra e a obra de arte teatral coletiva. Na obra de arte teatral, a partir do entendimento exposto e discutido, o processo de criação que defendo é um processo em compartilhamento, no qual a potência da efemeridade da cena pode ser instalada pela imagem propulsora, se houver os atos de revelação/criação/invenção amalgamados no encontro/confronto de ideias, desejos, buscas, inquietações dos partícipes em torno de um objeto artístico que é múltiplo e compósito – um objeto artístico que se esvai no momento em que ganha forma.

3.3 O processo de criação cênico-teatral como processo de ensino/aprendizagem de teatro

Qual é a importância da poética no exercício do artista-professor-pesquisador de teatro? Como a linguagem da encenação teatral potencializa essa tríade num processo que se propõe a ser criativo-cênico e formativo em sincronia? Esta tríade – arte/docência/pesquisa – é matriz para a formação do licenciando em teatro por ser estabelecida em campos que estão em simultaneidade, contágio e retroalimentação, no contexto em estudo. A experimentação e a vivência artística, unidas à prática investigativa, são configuradas na práxis (des)envolvida ao longo da vida nos processos dos quais se está inserido, afirmação alargada quando o processo de criação artística é uma das bases para o processo de ensino/aprendizagem de teatro.

Este trabalho está circunscrito no processo de ensino/aprendizagem do teatro através do processo de criação cênico-teatral na perspectiva da linguagem da encenação teatral, meu campo específico de atuação. O ensino e a aprendizagem são uma ação única, na qual é inexistente ensino sem aprendizagem. O conhecimento artístico é fundamental para o processo de ensino/aprendizagem de teatro, é a base para o saber teatro e o saber ensinar/aprender teatro.

Ratifico que o recorte específico do processo de criação cênico-teatral em análise está no âmbito do processo de ensino/aprendizagem pelo fazer/pensar teatro, a partir da reflexão da práxis que venho (des)envolvendo ao longo do perene processo de formação da minha presença no mundo. Pensar em processo de criação conduz a considerar o contexto no qual tal procedimento está inserido, somado ao delineio específico dos seus objetivos poéticos. Estas duas premissas – contexto e objetivos – levam a uma terceira premissa: suas matrizes construtivas

que envolvem cultura, sociedade e práxis artística. Nestas premissas há variados vetores que atravessam, apropriam-se e imprimem práticas e teorias, revisitadas pelas experiências que foram propositivas para uma linguagem teatral mais condizente/concernente, que resultam em uma tessitura complexa. Como apresenta Santiago García (2010):

Em toda a experiência artística, se estiver mais atento ao processo do que ao resultado, faz parecer geralmente que são dois elementos antagônicos: os elementos teóricos e aspectos práticos do processo criativo, e, pelo fato de serem problemáticos, são aqueles que dão dinâmica e interesse, quase aventura, ao fazer artístico. No resultado, ou seja, na obra de arte acabada, é muito difícil separá-los (GARCÍA, 2010, p.15)¹⁶.

A relação entre a prática e a teoria artística, dentro do processo de criação e do processo de formação, estabelece um movimento de retroalimentação. O fazer/pensar impulsiona a pesquisa do fazer/pensar, não estão nem *a priori* nem *a posteriori*, pois são interdependentes no campo arte. Sua relação no campo do ensino/aprendizagem é complexa, como aponta Santiago García (2010):

apesar das dificuldades apresentadas no estudo e na reflexão sobre esta situação de conflito entre teoria e prática dentro do processo criativo (...) isto é resolvido na prática de cada artista, mas o que tem dificuldades sérias é esta aparente dicotomia no âmbito pedagógico (GARCÍA, 2010, p. 15)¹⁷.

A compreensão do “saber teatro” e do “saber ensinar/aprender teatro” nos leva para a expansão da sala de aula de teatro para a sala de ensaio de teatro dos processos de criação cênico-teatrais. A sala de ensaio é um espaço para a construção dos movimentos de “saber fazer teatro”, “saber pensar o fazer teatro” e “saber fazer criar/pensar teatro”.

Estes três movimentos configuram as ações da construção da artesanaria, da reflexão e da mediação do processo de ensino/aprendizagem de teatro. Como considera Lúcia Pimentel (2014), a investigação artística e a investigação

¹⁶ Do original: Em toda experiencia artística, si se está más atento al proceso que al resultado, aparecen, por lo general, dos elementos antagónicos: los elementos teóricos y los prácticos del proceso creador, y que, por el mismo hecho de ser conflictivos, son los que le dan dinámica y el interés, casi de aventura, que tiene todo quehacer artístico. En el resultado, es decir, en la obra de arte terminada, es muy difícil desentrañarlos.

¹⁷ Do original: a pesar de las dificultades que presenta el estudio o la reflexión sobre dicha situación conflictiva entre la teoría y la práctica dentro del proceso creativo (...) esta se soluciona en la misma práctica de cada artista, pero lo que sí presenta serias dificultades es esta aparente dicotomia em el mismo ámbito pedagógico.

pedagógica, para o artista que se propõe a ser professor de processo de criação, são os pontos de entrada e saída para a pesquisa em ensino/aprendizagem de arte. Ao invés de propor como ensinar, proponho como aprender teatro na sala de ensaio pelo olhar no processo de criação da encenação teatral como processo de (des)envolvimento, mediado pela revelação/criação/invenção através da noção de potência da efemeridade da cena e a construção de uma poética.

A pesquisa em ensino/aprendizagem de arte, segundo Lúcia Pimentel (2014), está vinculada ao fazer artístico e ao aprender/ensinar em concomitância e são compreendidos como atos indissociáveis, interagentes e interativos: “Realiza-se como forma de investigação sobre como ensinar/aprender Arte enquanto se dá aula de Arte” (PIMENTEL, 2014, p. 18).

A pesquisa do fazer artístico se faz no próprio fazer e na reflexão sobre ele; a do ensinar/aprender Arte se faz no fazer/aprender/ensinar e na sua reflexão. Assim, atuar como artista é condição importante na pesquisa em ensino/aprendizagem em Arte (PIMENTEL, 2014, p. 18).

No mesmo compasso para mediar o ensino/aprendizagem em teatro é preciso o (des)envolvimento na sala de aula/sala de ensaio entre professores e estudantes em torno de uma questão, gerando, portanto, uma relação de pertencimento e de entrega ao processo de criação cênico-teatral compreendido como formativo.

Os processos de encenação, como criação cênico-teatral, podem promover a construção de poéticas na formação do artista-professor-pesquisador de teatro (pela transgressora tomada de decisão por problematizações e modos de operacionalização poética). Para a conquista da autonomia e emancipação, a noção de poética como modo de criação unida aos processos de vida do artista, é de fundamental importância, pois ela arrasta irresistivelmente as visões de mundo do artista para as suas obras. Neste ínterim, as questões para a materialização da expressão artística serão levantadas pela concernência de ser/estar no mundo. O cerne para a autonomia e emancipação está na problematização de questões e no desenvolvimento destas questões em processos de criação condizentes com a escolha, criação e (des)envolvimento de poéticas teatrais. A partilha e o encontro/confronto entre partícipes e questões no teatro podem promover a conquista de um processo de libertação. Processo que é formativo, na construção

de ser o que si é, e do ser que se pode vir a ser. As propostas para a cena são buscas do que é relativo aos anseios, fruto do estado de lucidez conquistado pela experiência poética refletida reiteradamente.

É evidente que os artistas-pensadores com os quais estabeleci diálogo, não dedicaram suas reflexões para as práticas do ensino superior de teatro via processos de encenação, mas discutiram os seus modos de operacionalização poética. Artistas têm escrito/refletido sobre seus processos de criação. Estas investigações têm criado um campo epistemológico para o fazer/o pensar pela óptica da decantação das experiências criativas. Os pressupostos levantados, acerca da autonomia que o advento da encenação promoveu, no que diz respeito aos procedimentos criativos, ao trabalho compartilhado, e à liberdade para o levantamento de questões, direcionam à pertinência da construção de poéticas teatrais no processo de formação em teatro do artista-professor de processos de criação cênico-teatrais. Esta posição é fruto da prática refletida do “eu encenadora” em amálgama com o “eu professora de encenação”.

As reflexões levantadas acerca da autonomia que a encenação proporcionou à arte teatral estão circunscritas aos procedimentos criativos que envolvem matéria e artista, à liberdade para o levantamento de questões para além da exclusiva égide da literatura dramática, à transversalidade dos elementos cênicos e à reivindicação dos variados artistas da cena para a autoria dos elementos cênicos regidos por suas competências específicas. Estes pressupostos, dentro da encenação nestes moldes, são práticas para a conquista árdua da liberdade expressivo-artística.

Há uma inerência entre meu ser encenadora e meu ser professora. A pesquisa, por sua vez, articula a fazer/pensar/ensinar/aprender, sendo a pesquisa base para o (des)envolvimento de uma poética. Este entendimento tem sua gênese nas práticas (des)envolvidas como encenadora/dramaturga na Cia. de Teatro na qual atuo e nas disciplinas de Processos de Encenação I, II e III, ministradas no Curso de Licenciatura em Teatro da URCA e que são o estudo de caso desta tese.

Walter Lima Torres (2009), como professor de direção teatral na universidade, considera que a aula é um encontro entre os estudantes e o professor. Ao invés de ser dada, a aula é feita, sendo a sala de aula um espaço para o entre. Entre os professores e os estudantes, entre as questões interpostas pelos estudantes e a mediação que o professor faz para que aqueles possam responder

artisticamente suas problematizações. Em decorrência da encenação ser uma arte paradoxal, afirmação tecida nos termos levantados e discutidos, na qual há uma transversalidade de competências, sua feitura é múltipla, em torno de uma questão propulsora que movimenta o pensamento criativo de maneira partilhada. No processo de criação que defendo, há em um primeiro momento a busca pela compreensão da cena pela problemática levantada (que deve ser concernente), em um segundo momento a busca de possibilidades para a materialidade da cena (o encontro/confronto na sala de aula/ensaio), e em terceiro momento, a reconfiguração da problemática pelos materiais produzidos (a decantação em matéria cênico-expressiva pela potência da efemeridade da cena).

Neste processo existe uma espécie de reapreensão da questão inicial e o seu lançamento para o acontecimento cênico. Encontro em Kastrup (2007) um aporte para este delineio, fazendo uma transposição da noção de cognição levantada pela autora, para a noção de conhecimento cênico pela prática criativa, o que leva a compreender um caminho possível para a inventividade como campo de formação em teatro:

A idéia de que a cognição inclui tanto a invenção quanto a reconhecimento implica uma ampliação de seu conceito. Mas a forma de colocação do problema também precisa ser revista. Em primeiro lugar, é preciso pensar a cognição como invenção, como potência de diferir de si mesma. Nesse caso, ela funciona, em princípio, por divergências, realizando bifurcações em seu trajeto. Após divergir, a cognição inventa regras que trabalham no sentido da reconhecimento. Mas estas são sempre temporárias, posto que continuam sujeitas a transformações e a novas bifurcações. Entender a cognição como sendo, de saída, invenção, exige a consideração de que ela funciona sob condições complexas ou problemáticas, onde os esquemas de reconhecimento coexistem com a potência inventiva e diferenciante (KASTRUP, 2007, p. 235).

A ideia é lançada no processo de criação que é formativo. No movimento do processo o pensamento criativo vai sendo configurado em atos de (des)envolvimento. O desconhecido não é primaz, há um conhecimento pretérito que direciona para o que ainda não é conhecido, e sim (des)conhecido. Neste sentido, faço apropriação da discussão de Virgínia Kastrup sobre o processo de cognição e reconhecimento. Dentro do processo de criação as ideias são bifurcadas, ligadas em redes, nas quais pontos são acessados e outros ficam obscurecidos, mas o acessado e o obscurecido não continuam como tais há movimentos reversos,

inversos, sem linearidade. O conhecimento em teatro a partir da criação não garante resultados, há apenas o aporte nas experiências passadas e refletidas. Eugênio Barba (2010) considera que criar “parece negar tudo o que se caracteriza como resultado” (BARBA, 2010, p. 131). Tudo é temporário, transitório, e um impulso volitivo ao invés de orientar provoca a (des)orientação, e a sala de ensaio é o lugar do (des)equilíbrio:

é mais uma desorientação voluntária que obriga a movimentar todas as energias do pesquisador, afinando seus sentidos, da mesma forma em que penetra na obscuridade. Essa dilatação das próprias potencialidades tem um preço alto: perde-se o domínio do significado da própria ação. É um negar que ainda não descobriu o novo que afirma (BARBA, 2010, p. 131).

Este movimento do processo de criação é de difícil acesso, para penetrar neste conhecimento é fundamental a vivência da/na cena. É muito gratificante para mim como professora de teatro, constatar que o estudante de encenação lançou sua proposta cênica em um projeto artístico, que (des)envolveu uma expressão cênico-teatral com intenção, que o seu trabalho cênico é fruto dos seus intentos (des)cobertos com o seu coletivo a partir da autoria em compartilhamento.

Cabe ao professor encorajar os estudantes a construírem, pela experimentação artística e sua necessária reflexão, as suas formas de ser/estar no mundo, e com a invenção de problemáticas/temas, com suas imagens propulsoras para criação artística, a construírem suas poéticas teatrais, suas presenças ativas no mundo. Pareyson (2001) considera que a operacionalização e as normatividades para a configuração da obra artística devem estar aderidas:

à espiritualidade do artista (...) uma poética está ligada ao seu tempo, pois somente nele se realiza aquela aderência e, por isso, se opera aquela eficácia” (PAREYSON, 2001, p. 18).

Ao estudante deve ser dada a oportunidade de expressar-se a partir do seu olhar e do seu ver o mundo, dentro do seu espaço/tempo da sua existência, e ao professor cabe encorajá-lo para as suas decisões e compartilhar a sua artesanaria (des)envolvida ao longo da sua prática como artista-professor.

Walter Lima Torres (2009) expõe que no campo das artes cabe ao professor estimular os estudantes, oferecer o substrato adquirido por suas próprias

experiências, mas sem ser impositivo, uma vez que a subjetividade em nosso campo de trabalho é presença:

penso que o conhecimento se constrói e se conquista por um movimento do sujeito sobre si e sobre o mundo como já nos mostrou Paulo Freire. Ou como dizia o próprio Stanislavski. “O ator precisa trabalhar sobre si mesmo, isto é conhecer-se”. Então o objeto da busca do conhecimento estaria tanto dentro quanto fora de si. E isso na nossa área é uma recorrência permanente. Enquanto agente criativo eu preciso deter conhecimento sobre a minha pessoa, minhas habilidades; e assimilar, igualmente, os conhecimentos que estão fora da minha pessoa, normalmente aquilo que chamamos de técnica (TORRES, 2009, p. 37).

O processo de encenação é um processo de descoberta, nos termos compreendidos e expostos, invenção de um exercício cênico no qual o trabalho em parceria e compartilhamento é fundamental. Ampliando para o processo de formação em teatro, a necessidade de criar junto possibilita um encontro com o outro e o (des)envolvimento de si mesmo. Neste sentido, conjumino com o pensamento de Pareyson (2001), a poética revela o sentido do mundo pelo olhar, pelo ponto de vista particular, esta revelação cria uma maneira inesperada de postura diante da vida, pois ensina a ser/estar de maneira inusitada. Para Pareyson a poética “é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (PAREYSON, 2001, p. 25-26). Este entendimento de poética conjumina também com a noção que Kastrup (2007) apresenta acerca da inventividade. Aprende-se enquanto se faz o modo de fazer, a partir da aderência às questões que fazem os indivíduos pertencentes ao mundo, móvel e mutante.

O ato de reflexão deve ser considerado como possibilidade para discussões, problematizações e questionamentos, sem a pretensão de estabelecer normatividades, manuais, sistematizações gerais. Ao refletir sobre os procedimentos poéticos, há a abertura de espaço para outras experiências e novas reflexões. Arão Paranaguá Santana (2013) diz que há uma ambivalência, estética e ética, na construção do saber arte e do saber ensinar arte, mas aos atos de reflexão deve ser evitado um extremismo na racionalização dos processos de criação, eles precisam ser refletidos também no decorrer do seu fazer, e que esta prática é complexa e difícil para o professor, por isso considera que a formação artístico-docente “exige rigor, paciência, trabalho e determinação. Parafraseando Brecht, requer atitude por parte dos sujeitos” (SANTANA, 2013, p. 50). Atitude é compreendida nesta reflexão

como rigor/disciplina, mas com o prazer de estar em frequente diálogo com outro e consigo mesmo na sala de ensaio/aula de teatro.

O artista-professor-pesquisador de teatro deve estar voltado para a construção da sua arte, para o seu “saber como”. Quer, gosta e precisa ser e estar com outros em criação, ato que o libera e liberta, ao mesmo passo que media a liberação e a libertação dos seus estudantes. A autonomia do professor de teatro é conquistada pela prática refletida dos processos de criação em diálogo com a sala de aula, é segurança para a abertura rumo ao (des)conhecido que promove o (des)envolvimento da poética-docente-teatral. A abertura para a busca de interpretações variadas, as escolhas processadas por uma forma de olhar, a partir de questões que inquietam, o trabalho em parceria e colaboração implicam em uma presença ativa no mundo; as compreendo como herança dos desafios do advento da encenação, e são fundamentais para o processo de formação dos estudantes de teatro que perpassam pela práxis da encenação.

A formação do professor de teatro e o exercício do seu ofício, segundo Arão Paranaguá Santana (2013), devem estar centrados “no estudo das linguagens que constituem a cena, dando ênfase aos processos de criação, e relações entre espaço, imagem e encenação” (SANTANA, 2013, p. 37).

A discussão está calcada em processos com compartilhamento, parceria e transversalidade autoral entre os múltiplos elementos compositores da cena. Em parceria, todos contribuem para o delineio da imagem propulsora, para a promessa do que virá a ser o espetáculo que será entregue ao público. O encenador-professor precisa ter um entendimento de todos os elementos da cena – texto/espaço/atuação/tempo – ou pelo menos conhecer as suas possíveis formas de articulação. Esta afirmação colabora com a noção que Arão Paranaguá Santana (2013) coloca. A práxis na sala de aula de teatro, em processos de criação, é, entre outras competências, a condução de coletivos. Se pensarmos em criação como processo de formação, a coletivização para o delineio de uma questão, que deve partir dos anseios e buscas dos estudantes, o professor de teatro precisa ter competência para mediar o processo de criação.

Em torno da figura do encenador há diferenciações díspares que já foram apontadas – a de uma figura autoritária, a de uma figura na qual repousa toda a criação, e a figura que privilegia a noção de pluralidade do processo de criação em torno de uma linguagem específica para a cena, na qual todos os artistas são

criadores e não somente executores. No encenador-professor em discussão repousa a segunda acepção. O compreendo como uma figura apaziguadora e propulsora, que recebe as questões dos estudantes e em parceria com eles, (des)envolve um pensamento criativo que dará o delineio da cena – pensamento que é complexo, não linear, bifurcado, em rede, sem a certeza do resultado, apenas o trabalho com projeções.

Neste processo de ensino/aprendizagem em teatro, a encenação é posta como um meio para a conquista da voz, da presença atuante no mundo dos artistas-estudantes. As proposições têm que fazer sentido para a voz de quem as levantou, tem que lhes dizer dentro das suas expectativas. Como considera Ostrower (1987), a atividade precisa ser significativa [concernente] para que a sensibilidade possa ser estimulada e o trabalho seja criativo. Para o pensamento criativo é fundamental a articulação entre estímulo e decantação.

Este é um espaço aberto para associações e cruzamentos no processo de formação: o artista-professor “tem um ideal” (sim!), mas cada instante da criação está em risco, desafio, viaja sem mapas de acesso, suas experiências pretéritas são indícios. Como faço referência ao universo da criação em teatro, o artista da cena, independente da sua função, está em frequente diálogo com os companheiros de jornada. Este é um ato coletivo revestido de autotranscedência e impossibilidade de autossuficiência, encontra em si o que estava escondido através do encontro/confronto com o outro – o mesmo deve ser presença na relação professor/estudante na sala de aula/ensaio/apresentação.

A poética tem que fazer sentido, em primeiro momento, para quem está propondo. Se fizer sentido ao artista, com presença e voz, saberá buscar as estratégias para alcançar os seus objetivos. No mesmo compasso, o professor de teatro precisa de um ideal para que possa alimentar/encorajar seus estudantes para a construção dos seus projetos de vida, das suas presenças no mundo. A poética é a decantação em movimento destas experiências que são (des)envolvidas com todos os matizes da vivência, da presença no mundo, presença que é uma perene e árdua conquista. O percurso é trilhado na interposição de constantes provas.

Quando o professor de teatro tem esta presença, pode mediar o processo de encontro de si dos seus estudantes nos seus próprios processos de construção de presença. Quando existo, desperto nos outros a possibilidade de existirem e escolherem seus próprios caminhos. O “saber fazer”, o “saber pensar o fazer” e o

“saber fazer criar-pensar” são atos alimentados em perenidade e essenciais à prática de quem se propõe a ser artista-professor-pesquisador de teatro. Para adentrar no (des)conhecido é preciso investigar as bases de sustentação, o norte é o já conhecido, mas o olhar deve estar inquieto, provocativo e aberto para as novidades.

Há um pacto que estabeleço como encenadora com os artistas que criam em compartilhamento a cena comigo, configurado em um “projeto estético” inserido em um “posicionamento político” frente à arte e à sociedade. Intentamos vencer a nossa suposta autossuficiência na transversalidade entre os elementos compositores e as competências específicas para o (des)envolvimento da cena. Este pacto é estabelecido com os estudantes de Processos de Encenação I, II e III na URCA. Meu bisturi, analogia de Grotowski (1971), é vencer a autossuficiência no encontro/confronto na sala de ensaio, está em rasgar nos processos de ensino/aprendizagem da encenação a supremacia do encenador-professor e deixar que os estudantes conduzam/coordenem/operacionalizem as suas questões em cena, a partir das experiências que posso mediar através das orientações. É o “projeto estético” e o “posicionamento político” dos estudantes que estão em destaque. Ampliando para o processo de formação em teatro, a necessidade de criar junto possibilita um encontro com o outro e o (des)envolvimento de si mesmo.

Quando estou na sala de aula de encenação digo sempre aos estudantes que as ideias levantadas para a cena, o modo que as operacionalizamos e a configuração destas ideias que serão levadas para plateia, são autorreveladoras de nós, expõem nossas potências e limites, da possível supremacia como criadores passamos pelo crivo da plateia no aqui/agora, sem *reprise*, a cena é.

A arte teatral na perspectiva da encenação, na forma em discussão, que defendo e a exerço como encenadora/dramaturga-professora, é uma arte coletiva/colaborativa/compartilhada, na qual todos os criadores da cena são autores dentro das suas competências na feitura do espetáculo teatral. “A noção de autoria hoje é no mínimo flutuante diante dos diversos procedimentos e determinismos vivenciados no coletivo teatral” (TORRES, 2009, p. 46). A encenação, ao invés da tirania de um artista, é uma arte propiciatória para o encontro, é uma experiência para o levantamento de questões, rasgadas por bisturi, mas é espaço/tempo para a propulsão de ideias e apaziguamento dos anseios e medos que bloqueiam a

espontaneidade da criação com prazer. Este é o entendimento do fazer/pensar teatro a partir do advento da encenação teatral, como *modus* de atuação.

As práticas de matrizes coletivas/colaborativas para os processos de formação do licenciando em teatro, no estudo de caso, são um programa perene de formação, no qual compreendo que a atividade artística é um estado de mobilidade que conduz para a libertação, pela poética, nos termos que Pareyson (2001) levanta – gosto e espiritualidade projetados no domínio da arte – e que encaminham para a noção da construção de presença ativa no mundo do artista que também é professor. Presença pela liberdade criativa, pelo engajamento entre todos os participantes na feitura da arte teatral. Em decorrência da sua coletividade e efemeridade, é premente o engajamento e o sentimento de pertencimento. Para que os elementos cênicos entrem em consonância é fundamental a participação efetiva de todos os integrantes da cena.

Meus professores de encenação na graduação¹⁸, claro que no uso de máximas, me diziam em suas salas de aula ou nas coxias dos processos de encenação nos quais eu era assistente: “observe a primeira nota do espetáculo, ela nos coloca na cena e o pacto é estabelecido entre palco e plateia”; “observe que nenhum elemento deve sobressair sobre os outros, eles devem ser praticamente invisíveis”; “observe que quando o espetáculo começa a perder o tom, observe que quando os elementos da cena estão fora de sintonia, o espectador começa a tossir, as poltronas rangem, bocejos se apresentam”. Uso estas memórias nas minhas aulas de encenação, mas alargo para o uso dos celulares. Quando fazia graduação (1995-1999) não existia este dispositivo, no qual o seu uso na plateia denota, ao meu ver, o resultado de um desinteresse da plateia no espetáculo. E ao meu ver também, o público não sai da sua casa para ver um espetáculo que não tenha lhe despertado um interesse prévio – é preciso aprender a manter o diálogo com o público, para que o interesse seja alimentado.

Considero que para o levantamento da questão concernente ao estudante-encenador, no que tange ao processo de ensino/aprendizagem em teatro, é fundamental o (des)envolvimento da sua presença no espaço/tempo em que está inserido. Assim, ele encontrará suas necessidades, seus anseios, seus sonhos. A

¹⁸ Meran Vargens, Eduardo Tudella, Luiz Marfuz, Jorge Gáspari, Edwald Hackler e Hebe Alves – Escola de Teatro da UFBA.

sala de aula é o espaço de encorajamento para ver-se, reconhecer-se e para caminhar rumo à libertação da voz e à construção da autonomia poética. Tão complexo, aprender a existir e aprender a expressar os sentimentos e sentidos para a existência que nem sabíamos que existia. Caminhar sobre as próprias pernas, mas ombro a ombro com o coletivo, trabalho do artista-professor de teatro. Há colisões propulsoras no processo de criação como processo de ensino/aprendizagem em teatro – no seu aspecto formativo:

na formação não se define antecipadamente o resultado. A ideia de formação não se entende teologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria a sua culminação. Processo de formação está pensado, melhor dizendo, como aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar (...) E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para uma viagem interior (LARROSA, 2010, p. 52-53).

O processo de criação em teatro só o é se houver a compreensão de que o compartilhamento e a coletividade são premissas para o ensino/aprendizagem, como expõe Sávio Araújo (2005):

A natureza essencialmente coletiva do seu fazer, sua dimensão multidisciplinar, suas possibilidades artísticas de reunir o particular e o universal (...) sua natureza efêmera enquanto fazer que se efetiva apenas através de um ato partilhado num determinado momento, tudo isso possibilita fazer que as práticas teatrais se tornem, além de expressões de visão de mundo, um espaço de ressignificação dos (...) [estudantes] em relação a si, aos outros e ao mundo (ARAÚJO, 2005, p. 103-104).

Este lugar de ressignificação e expressão de visões de mundo, lugar que é coletivo, com multidisciplinaridade, consonância entre o que é particular e universal, pela prática teatral, no qual há o encontro/confronto, leva a compreender que a inserção no mundo, na colisão que deve ser propulsora, entre os “eus” e os “nós” é uma conquista de “converte-se naquilo que de verdade si é” em um ato partilhado.

Fui educada por professores também universitários, nas conversas em família durante as refeições, Paulo Freire era uma presença constante, entre tantas outras. Como estou discutindo ensino/aprendizagem, cito Freire algumas vezes

neste trabalho, e sei que a sua epistemologia não está na especificidade do processo de ensino/aprendizagem de teatro, mas as suas palavras são fonte para a minha compreensão do que é ser professora, ou pelo menos, parte do que é ser professora de teatro que pretendo ser e dos professores de teatro que pretendo contribuir na mediação de ensino/aprendizagem de teatro em seus processos de formação. Comecei a ler este autor nas palavras dos meus pais, nas lombadas dos livros nas estantes da nossa biblioteca, na observância da postura docente dos meus pais nos seus exercícios práticos de serem professores.

Paulo Freire (1996) ilumina a discussão deste percurso de luta para o desvendar de si mesmo quando fala da segurança na incerteza e vontade: “Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 1996, p. 153).

E este conhecer (saber melhor o que se sabe e conhecer ainda o que não se sabe) só é possível no compartilhamento de conhecimentos, principalmente quando a referência é o processo de criação como processo de ensino/aprendizagem de teatro. Esta reflexão é alimentada/alargada por uma artista de teatro que aprendeu a ser professora de teatro no ato de ensinar teatro, artista-professora de processos de encenação.

Diogo Horta e Mariana de Lima e Muniz (2015) apresentam um estudo cuja referência é o ensino universitário do Sistema Impro nas suas práticas docentes, respectivamente Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir das suas experiências artísticas com a improvisação, delineiam também a possibilidade do processo de criação ser formativo, principalmente no que tange ao efetivo e afetivo diálogo entre estudantes e professores na sala de aula. Transpondo a discussão do ensino/aprendizagem de teatro pelo viés do Sistema Impro, para a discussão do ensino/aprendizagem pelo viés da encenação, acrescento as premissas que os autores levantam: “os conteúdos devem ser compartilhados e experienciados como aceitação de ideias, a confiança no primeiro impulso, a cooperação em cena, a ampliação da escuta” (HORTA, MUNIZ, 2015, p. 100). Estes são conceitos do Sistema Impro, mas podem ser transpostos para noção de autonomia e compartilhamento que a encenação pode proporcionar aos criadores no seu processo de construção da cena, conforme venho expondo.

Neste sentido, como artista-professora na universidade, em diálogo com Larrosa (2010), Freire (1996), Horta e Muniz (2015), compreendo que para o ensino/aprendizagem são fundamentais a tentativa e a busca de possibilidades que encorajem os estudantes nos seus processos de formação, ao invés da instalação e aplicação de métodos díspares das realidades nas quais estão inseridos.

É preciso que o artista/o professor/o pesquisador/o estudante pergunte-se sempre, a cada novo processo, a cada novo momento dentro do processo, a cada nova apresentação da sua obra, a cena teatral, quais são os seus propósitos artísticos/poético/formativos. Propósitos que envolvem uma larga gama de pontos de entrada e saída, por aglutinarem questões de várias ordens individual-coletivas.

Estas perguntas, feitas de maneira reiterada, promovem o diálogo mais aprofundado e abrangente do artista com a sua obra, e conseqüentemente, o seu diálogo com a plateia também será mais alargado e aprofundado. No mesmo raio de compreensão, amplio a atenção para o processo de ensino/aprendizagem do teatro pelo processo de criação.

Para a conquista da liberdade expressiva é imprescindível saber melhor o que já se sabe e aprender o que ainda não se sabe (FREIRE, 1996). Na busca pelo processo de ensino/aprendizagem de teatro, pela efetiva e afetiva relação entre professor/estudante (HORTA; MUNIZ, 2015), compreendo, como encenadora/dramaturga e professora de processos de encenação, que há certas noções que intento estarem presentes em meus processos de criação e processos de ensino/aprendizagem de teatro: generosidade, parceria, coletividade, colaboração, elo, compartilhamento e principalmente encorajamento para os artistas que criam a cena comigo, e para os estudantes com os quais faço a mediação em seus processos de revelação, criação e invenção.

Jorge Larrosa (2010) discute esta conquista, para a revelação, a criação e a invenção, pela mediação que o professor faz com seus estudantes, para que estes possam ver por seus próprios olhos e descobrirem a sua forma própria de caminhar, de ser/estar:

um jovem que aprende, através da experiência, qual é a sua própria maneira de caminhar (...) qual é a sua própria maneira de ver as coisas, de ler as coisas (...) uma determinada forma de caminhar corresponde a uma determinada forma de olhar ao redor: caminhar não é tanto ir de um lugar a outros, mas levar a passear o olhar. E olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo (...)

que chama atenção sobre a paisagem, que estimula o olhar, que dá corpo e perfis novos à existência, que faz com que as coisas e as pessoas intensifiquem suas próprias cores (LARROSA, 2010, p. 50).

Como professora de teatro, entro na sala de aula como artista de teatro e transformamos a aula em processo de criação em parceria (artistas/professora/estudantes); na mesma esteira, como artista de teatro (encenadora/dramaturga) entro na sala de ensaio levando comigo a professora de teatro, e transformamos a sala de ensaio em processo de ensino/aprendizagem de teatro, em compartilhamento com os múltiplos artistas que compõem a cena comigo. Somos, o “eu professora” e o “eu artista”, um mesmo “eu”, em contato com um “eles” que compõe um “nós” em estado de criação.

Levando as noções apontadas dos sujeitos, individual e transindividual, quanto à produção do objeto artístico (MUNIZ, 2015, p. 57), para o recorte do aprender/ensinar, no qual cabe ao artista-professor mediar várias visões de mundo, faço uso de uma metáfora que Jorge Larrosa (2010) cria quando menciona a relação entre signo e prova. A “janela cega” é o signo a ser decifrado e a prova é o percurso no seu sentido em totalidade, “a transfiguração do olhar, a conquista por um mundo por fim legível” (LARROSA, 2010, p. 67), mundo que só pode ser legível se houver visões de mundo em colisão para o compartilhamento propulsor de ideias e posições frente à vida.

E a própria janela aparece como imagem ilegível: aquilo que chama a atenção, mas que não dá nada para ver, aquilo que dá sinais, mas cujo sentido não pode ser interpretado. E a janela dará duas mensagens ao jovem. A primeira – “amigo, tens tempo!” – é uma instrução de demora. A segunda – o *era uma vez* pode se converter em um *começa!*, ou melhor, num *recomeça!* – é um signo de que o futuro está aberto e o passado vigente, isso é, um signo de que a conexão temporal é possível. Sempre haverá, naturalmente, que se dedique o tempo necessário para fantasiá-la (LARROSA, 2010, p. 67).

Neste processo de criação há o tempo necessário para criar as conexões, fantasiá-las, imaginá-las, preenchê-las dos “eus” e dos “nós”, na imbricação entre arte/vida/obra. Michael Chekhov (2003) lança o entendimento da abertura para a livre expressão pelo elo necessário, quase intrínseco de saber olhar e saber ver o processo de criação. A generosidade que referencio está ligada a este caminho que o mediador faz, propulsiona e ajuda a alimentar, seja na sala de ensaio ou na sala de aula, – “eus” que configura um “nós”, em um espaço/tempo determinado por um

acontecimento no aqui/agora, na mesma medida em que quando ensino, aprendo, não há ensino sem aprendizagem, como não há teatro sem o(s) outro(s).

É desafiador o abandono da certeza e a consciência de que se está sempre em movimento. A noção do processo de criação cênico-teatral como prática para o ensino/aprendizagem de teatro, é movida pelos atos de revelar/criar/inventar em sincronia, alimentados pelo encorajar, para o fazer/o pensar a cena. De acordo com Larrosa, “Para que esta transmissão seja possível, tem de possuir o segredo da distância exata, do equilíbrio preciso entre a proximidade e o afastamento, entre presença e ausência” (LARROSA, 2010, p. 91). Talvez fosse mais “fácil” ou talvez fosse mais “cômodo” – infelizmente é realidade em muitos processos – a autoridade da professora e/ou a autoridade da encenadora/dramaturga, mas não aprendi o fazer/o pensar teatral pela imposição, mas pelo rigor e pela disciplina, nos atos de encorajar para o risco e confrontar para a revelação/criação/invenção – três conceitos que estão em amálgama nesta proposição. Os compreendo indissociáveis no processo de criação cênico-teatral como ato de encontro/confronto, nas imbricações entre arte/vida/obra.

Cada um de nós é fruto dos nossos processos. Tive uma professora de dramaturgia, Catarina Sant’Anna, que dizia sempre nas suas aulas: “vamos encher estes ‘meninos’ de coisas boas!” Nesta interfase, aqui/agora, de professora/artista/estudante, na qual estou inserida, me aproprio como hipertexto dos discursos que as seguintes frases carregam: “Cada cabeça é uma selva diferente” (BARBA, 2010, p. 14); “Lutamos (...) para descobrir, experimentar a verdade sobre nós mesmos” (GROTOWSKI, 1971, p. 199); “os esforços isolados de alguém são palhas ao vento (...) não podemos fazer nada sozinhos” (BROOK, 2000, p. 311); e “só posso ensinar o que sei” (FREIRE, 1996, p. 95).

Em teatro, no teatro que compreendo como encenadora-professora, as ações revelar/criar/inventar são em coletivo, na compreensão de que o teatro é uma arte coletiva e efêmera, ou seja, compartilhada, na qual encorajar é premência: “as palavras do mestre só ao se converterem em silêncio deixam um vazio no qual o discípulo possa criar um lugar para si” (LARROSA, 2010, p. 92). O audível silêncio do mestre é transposto nesta discussão para o mediador do processo que o compreende como ato de encorajamento, no qual o conhecimento só será construído se for pelo ser no seu fazer, na criatividade como invenção e revelação.

A sala de aula é um espaço de encorajamento, a referência é o processo de formação em ensino/aprendizagem de teatro a partir da criação na sala de aula/ensaio. É preciso ver-se, reconhecer-se para caminhar rumo à libertação da voz e à construção da autonomia e emancipação. Encorajar a caminhar sobre as próprias pernas, mas ombro a ombro com o coletivo, compreendo como sendo o trabalho do encenador-professor de teatro.

Tomando como base os processos anteriores, as reflexões dos encenadores-pensadores convidados para esta discussão são meditação e inspiração para o pensamento advindo de processos criativos, vividos na sala de ensaios e/ou de apresentação. Este movimento de reflexão alimenta e é alimentado nas salas de aula e nos processos de ensino/aprendizagem de teatro. Nesse movimento que é matriz de teorização para a prática e matriz para compreensão da prática como geradora de teorias, há um retroalimentar presente. Neste sentido, os processos passados são oportunidades para engravidar o fazer/o pensar no processo de criação que é modificável a cada nova obra; a criação é aqui compreendida como problema a ser inventado para dar propulsão à cena.

Nos termos que compreendo, entro na sala de ensaio/aula como encenadora-professora levando comigo todos os “eus” que constroem a minha presença no mundo, presença em compartilhamento e coletividade, presença em amálgama, mas em conflito, são vários “eus” que promovem um “nós” em estado de criação, e nestes “eus” estão os artistas-encenadores que me inspiram desde a graduação em Direção Teatral.

No processo de criação como processo de ensino/aprendizagem em teatro é preciso estar, ou pelo menos intentar estar, de corpo inteiro, presente, no aqui/agora, mas na certeza que há um passado que nos impulsiona e encoraja. E a arte é um constructo cultural, e como tal está em perene processo de criação, neste sentido considera Lúcia Pimentel (2014):

Arte não é inerente ao ser humano: é construção cultural, ensina-se e aprende-se de maneiras várias, desdobra-se em expressão e instigação, desconstrói-se e constrói-se ininterruptamente, alça-se voos e faz pousos constantemente. Pesquisar também é um ato de criação (PIMENTEL, 2014, p. 22).

A maneira de ser/estar/perceber/conhecer impacta na forma de (se) fazer/receber/pensar/ensinar/aprender teatro, a sala de aula também é movida por

incertezas. No mesmo compasso para mediar o ensino/aprendizagem em teatro, é preciso o (des)envolvimento na sala de aula/sala de ensaio, entre professores e estudantes, de uma relação de pertencimento e de entrega, “efetiva e afetiva”.

Criamos/aprendemos/ensinamos/refletimos com o outro e para o outro. Os atos de envolver e desenvolver são um permanente padrão de modificações (LANGER, 1980), estão aliados no processo de criação que é formativo. Na sala de aula está o (des)envolvimento do processo artístico, compatível com os anseios e as escolhas dos artistas-estudantes partícipes da criação, que aos poucos passam do ser silenciado para o ser audível. Só criamos, só ensinamos, só aprendemos o que nos inquieta.

Este é o papel do professor comprometido com uma formação que leve o jovem a olhar com os próprios olhos (LARROSA, 2010), mas uma educação para liberdade e autonomia requer que o professor vença a sua ignorância, e faça da sua teoria uma prática (FREIRE, 1996). O artista que é professor e o professor que é artista, o artista-professor que media o processo de ensino/aprendizagem em teatro pela criação artística, precisa ter em prática que seu ofício é a certeza da incerteza, o constante padrão de modificação.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele (...) Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais (...) Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença (FREIRE, 1996, p. 53).

Este estado de movimento e inquietude está presente no percurso da criação cênica e na prática do ensino de teatro. Esse movimento não é linear, engloba várias percepções, e é imprescindível para a geração do conhecimento cênico-teatral. A sala de ensaio é movimento, a sala de aula é movimento, a cena é movimento. A sala de aula é espaço para o (des)equilíbrio em movimento.

O encenador-professor deve estar aberto à *montanha russa* da mediação ensino/aprendizagem em teatro, deve compreender-se inacabado e estar aberto para fluir com seus estudantes. Deve criar com este coletivo as estratégias para as questões postas e que serão teatralmente respondidas, no processo de criação cênico-teatral, e como certifica Sávio Araújo (2005), a cena ensina.

Para que a cena seja premissa para o ensino do teatro, são fundantes as seguintes compreensões: O (des)envolvimento no processo de criação cênico-teatral dos artistas de teatro, na busca por sua autonomia poética, é fator que gera a emancipação e a autoralidade da cena; e a criação com autonomia poética é geradora de um processo de ensino/aprendizagem de teatro no qual há a construção da presença ativa dos partícipes e a ressonância desta presença na realidade circundante e circundada.

Estas premissas conduzem para a noção de que a cada nova criação são interpostos novos desafios e novas caminhadas rumo ao que ainda desconhecido. É nesse rumo como necessidade, realizado em compartilhamento, que busco compreender o processo de formação do artista-professor-pesquisador de teatro, na expansão/intercessão entre a sala de aula e a sala de ensaio. Virgínia Kastrup (2007) me ajuda a compreender o processo de criação como processo de formação quando considera:

A fórmula proposta é: SER = FAZER = CONHECER. Quando o vivo se define como sistema autopoietico, seu operar confunde-se com o próprio processo de criação de si (...) o que acaba por levar a uma não separação entre o inventor e o invento (...) O conhecimento, como ação efetiva, permitirá ao seu ser vivo continuar sua existência num meio determinado, na exata medida em que ele constrói este mundo (KASTRUP, 2007, p. 146-147).

Na sala de aula/sala de ensaio que atuo, há movimentos de embrenho e risco, por buscarmos (professora/estudantes) modos de nos inventarmos a nós mesmos, assim somos – fazemos – conhecemos em um estado permanente de autocriação de nós mesmos em coletivo dentro do processo de criação da cena.

Para o (des)envolvimento da poética, mediada pela vivência dos processos de criação da encenação teatral, como processo de ensino/aprendizagem de teatro, proposta deste trabalho, considero os complexos contextos nos quais estamos inseridos (estudantes e professores), pois para a criação há de se unir “eus” e “nós” em torno de um objetivo comum – no caso da criação em teatro – a cena que será entregue ao público.

A partir das discussões empreendidas, entro no estudo de caso: Processos de Encenação na Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri (URCA) que em larga medida é o grande mote para esta reflexão e proposição.

4 Estudo de caso: Processos de Encenação na Licenciatura em Teatro da URCA

A pergunta propulsora para o estudo de caso é: “Por que mediar espaços de formação de poéticas, nos atos ensinar/aprender teatro, pelo viés dos processos de encenação no âmbito da Licenciatura em Teatro?”.

Para alcançar o estudo de caso, apresento de maneira breve o processo de interiorização do Ensino Superior no Estado do Ceará, no qual a URCA está localizada, considerando o contexto sócio-político-cultural de inserção do Curso de Teatro na região do Cariri cearense. No desenvolvimento deste estudo, adentro no recorte do estudo de caso: especificamente no Setor de Estudos Artes do Espetáculo, no qual estão implantadas as disciplinas Processo de Encenação I, II e III. Este capítulo foi escrito na articulação entre o estudo das ementas das disciplinas Processos de Encenação, as discussões e reflexões tecidas nos capítulos 2 e 3, respectivamente sobre encenação e processo de criação, e as vozes dos egressos. Os egressos são ouvidos nesta pesquisa nos formatos: Questionário (aplicado especificamente para este estudo), Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) e Dissertação – que investigam a criação cênica como processo de ensino/aprendizagem de teatro. Ressalto, portanto, que o leitor se deparará com uma estrutura de escrita que reconhece as pesquisas dos estudantes como conceito, como referências que fundamentam e respaldam este exercício de pensamento.

A URCA pertence à esfera administrativa do Estado do Ceará e foi criada pela Lei Estadual nº 11.191 de 09 de junho 1986. Sua recente implantação está dentro da política de interiorização do Ensino Superior no Brasil, especificamente no interior do Nordeste central brasileiro, na região do Cariri cearense. Além das regiões sul e centro-sul do Ceará, tem atuação regional e incidência em mais três estados nordestinos, que são: Piauí, Pernambuco e Paraíba – um lócus que compreende mais de 90 municípios.

Dentre os desafios da URCA, no que tange à implementação do Ensino Superior no interior cearense, está o projeto de construção do Centro de Artes (CARtes), composto pelas Licenciaturas em Teatro Artes Visuais. Estes cursos foram implantados em 2008 e reconhecidos pelo Conselho de Educação do Ceará (CEC) em 2015.

São dois cursos distintos, organizados em departamentos diferentes, mas os seus históricos de criação, formação, implementação, integralização e desenvolvimento são conjuminados tanto na mesma coordenada de espaço/tempo, quanto no pensamento epistemológico dos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's). Os dois cursos dialogam através da proposta de formar professores de Teatro e de Artes Visuais aptos a exercerem a docência na Educação Básica, com atuação em setores variados da sociedade, como artistas-professores-pesquisadores.

A Licenciatura em Teatro da URCA foi a primeira a ser implantada no Estado do Ceará em 2008, enquanto em outros Estados do Nordeste foram criados os Cursos Superiores de Teatro ainda na década de 1970, na sua maioria Cursos de Educação Artística com habilitação em Teatro. O Ceará acumulou um déficit histórico de quase quatro décadas no que tange a formação superior em Teatro. Ressalto que antes da conquista da criação do Curso, houve um “antes” de discussões, embates e lutas, bem como um “depois” de implementações, construções, revisões e desafios.

4.1 O Curso de Licenciatura em Teatro da URCA

Compreendo ser importante apresentar os marcos regulatórios do Curso para o registro do processo de implementação, onde faço uma breve citação da sua institucionalização na URCA.

O Curso de Licenciatura em Teatro foi criado na Universidade Regional do Cariri (URCA) pelo Provimento nº 031/2007 do Gabinete da Reitoria – GR, em 29 de junho de 2007 e começou a funcionar no ano de 2008, com a entrada da primeira turma. Sua criação regulamentar na Universidade aconteceu apenas em 2012, pela Resolução do CONSUNI nº 002 de 15 de fevereiro de 2012, pela aprovação do PPC pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), Resolução nº 008 de 26 de abril de 2012 e revisado em 2013. Após a formação dos primeiros estudantes, o Curso foi reconhecido pelo Parecer nº 0722 de 2014 do Conselho de Educação do Ceará (CEC). Quando vários outros estudantes já haviam concluído o Curso, o PPC e o reconhecimento do Curso foram publicados no Diário Oficial do Estado do Ceará (DOE) em 02 de janeiro de 2015.

Estes dados fazem observar que a implementação e funcionamento do Curso de Teatro são frutos de um esforço coletivo que envolve docentes, estudantes

e a sociedade. No decorrer de quase uma década de existência, o Curso enfrentou muitas dificuldades em consequência da quase inexistente infraestrutura mínima para o seu funcionamento, como espaços inadequados para as aulas, ausência de materiais básicos e semestres sem aulas pela sobrecarga dos docentes, o que gerou evasão e desestímulo.

Por outra via, o impacto da formação superior em Teatro na região é expressivo. Os egressos estão atuando como professores de Teatro na rede de Educação Básica, tanto pública como privada, ingressando em Programas de Pós-Graduação, exercendo o Magistério Superior como professores substitutos no Curso, formando e desenvolvendo coletivos artísticos e gerindo espaços culturais.

O Curso de Licenciatura em Teatro da URCA possibilita a formação de cidadãos críticos e com presenças ativas na sociedade, com vozes questionadoras e propulsoras. A partir da formação do Curso, o estudante, através da permanente presença na experiência estética – que liberta a existência e amplia os olhares, que promove o ser/estar crítico, inquieto e inquietante, provocativo e provocador – tem arejado o ensino de teatro na educação e atuado intensamente na produção, criação e pesquisa teatral da região.

Cada voz de um artista-professor-pesquisador que já concluiu o Curso de Teatro da URCA, agora ressoa, impacta em um sem-número de pessoas, em uma rede de irrigação complexa. A Arte possibilita a emancipação e a autonomia de pessoas, através de um processo de profundo encontro que as levam a refletir os seus contextos histórico-sócio-culturais, gerando participações ativas na construção da sociedade. O teatro é resiliência e o seu ensino é uma necessidade.

A Licenciatura em Teatro da URCA tem como proposta fundante formar o licenciado com habilidades e competências que envolvam ensino, criação artística e pesquisa, para atuarem em setores variados da sociedade. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC/Teatro-URCA) compreende que a Licenciatura em Teatro deve habilitar o egresso para:

exercer o ensino do teatro de forma crítica e reflexiva em contextos formais e informais. Os formandos também devem ser capazes de desempenhar outras atividades de pesquisa inerentes ao conhecimento artístico e fundamentais para o seu ensino: a prática artística, experimentação e produção de obras teatrais; a análise crítica de espetáculos teatrais; a pesquisa da história do teatro; as metodologias e processos atinentes às Artes Cênicas como campo específico de conhecimento (PPC-TEATRO/URCA, 2013, p. 41).

O artista-professor-pesquisador envolve no seu âmbito de atuação a prática artística, a prática docente – em variados níveis e espaços educacionais – e a prática da pesquisa (investigação, questionamento e proposições). Arão Paranaguá Santana (2013) ressalta a importância da iniciação à pesquisa no processo de formação inicial do professor de teatro e a sua necessária imbricação com as práticas artístico-docentes no processo de ensino/aprendizagem de teatro.

A Matriz Curricular do Curso é composta pela articulação entre quatro Núcleos de Formação estruturantes, interligados entre si, ao longo dos oito semestres letivos: Didático/Pedagógica, Estético/Artística, Complementar e Optativa. O Curso tem uma carga horária total de 3.330 horas, com 420 horas de Estágio Supervisionado em Teatro e 210 horas de Atividades Complementares.

O Núcleo Complementar segue as orientações da Resolução CNE/CES nº 04/2004 e a Resolução CEPE/URCA nº 001/2007. A Formação Complementar possibilita ao discente a experimentação de várias atividades que envolvem docência, poética e investigação em âmbitos externos à sala de aula. O estudante tem ampla liberdade de escolha para direcionar a sua formação complementar. São consideradas atividades complementares: a frequência em disciplinas de Cursos de Artes Visuais da URCA ou vinculadas a outras IES conveniadas; participação em palestras, projetos e grupos de pesquisa, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), estágios em ações educativas desvinculadas do estágio supervisionado, em eventos científicos e artísticos, mostras e festivais de teatro, intercâmbios nacionais e internacionais com IES's conveniadas; publicações científicas; elaboração de material didático; participação como representação discente nos Colegiados e Conselhos constituintes da organização administrativa da URCA; frequência em defesas públicas de TCC, dentre outras atividades previstas.

No Núcleo de Formação Optativa, o discente tem a oportunidade de aprofundar áreas de maior afinidade. As disciplinas que compõem este Núcleo são em grande maioria vinculadas às atividades desenvolvidas nos Grupos de Pesquisa abrigadas no CARtes.

O Núcleo de Formação Didático-Pedagógica aborda a relação entre Teatro/Educação, bem como os elementos que configuram a formação do artista-professor-pesquisador.

(...) ousamos (...) ressignificar o que viria a ser a graduação em Teatro/Licenciatura (...) propusemos um conjunto de componentes que seriam ofertados a partir do primeiro semestre do curso numa perspectiva de aproximar os estudantes das questões epistemológicas da Arte/Educação e a partir dela da formação de professores em artes. Estabelecemos (...) como eixo componentes que se dedicariam aos estudos, reflexões, práticas e pesquisas sobre o fenômeno educativo em artes seja no âmbito formal e informal (PPC-TEATRO/URCA, 2013, p. 46).

O Curso oferece ao estudante possibilidades para o (des)envolvimento de metodologias de ensino do teatro, sob suas diferentes formas, com reflexão crítica de suas práticas artísticas, docentes e investigativas.

Na Tabela 1 constam as disciplinas do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica. Os componentes denominados Pesquisa e Prática Pedagógica em Teatro I, II, III e IV são teórico-práticos e ofertados na primeira metade do Curso, os Estágios Supervisionados iniciam na segunda metade do Curso.

Tabela 1 – Disciplinas Curriculares do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA

NÚCLEO	DISCIPLINA
Formação Didático-Pedagógica	Pesquisa e Prática Pedagógica em Teatro I – 7cr/105h
	Pesquisa e Prática Pedagógica em Teatro II – 7cr/105h
	Pesquisa e Prática Pedagógica em Teatro III – 7cr/105h
	Pesquisa e Prática Pedagógica em Teatro IV – 7cr/105h
	Didática Geral – 4cr/60h
	Políticas Educacionais – 4cr/60h
	Psicologia da Educação – 4cr/60h
	Didática do Ensino do Teatro I – 4cr/60h
	Didática do Ensino do Teatro II – 4cr/60h
	Estágio Supervisionado em Teatro I – 7cr/105h
	Estágio Supervisionado em Teatro II – 7cr/105h
	Estágio Supervisionado em Teatro III – 7cr/105h
	Estágio Supervisionado em Teatro IV – 7cr/105h

Fonte: PPC-TEATRO/URCA, 2013, p. 60-61.

O Núcleo de Formação Estético-Artística tem a maior carga horária em decorrência de conter em sua estrutura os componentes curriculares básicos, específicos e teórico-práticos do teatro (CNE/CES nº 04/2004, Art. 4º e Art. 5º). O estudo de caso está inserido neste Núcleo, especificamente no Setor de Estudos

Artes do Espetáculo. Este Núcleo é subdividido em três Setores de Estudo, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Disciplinas Curriculares do Núcleo de Formação Estético-Artística do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA

SETOR	DISCIPLINA
Estudos das Poéticas Corporais	Fundamentos da Linguagem Teatral – 4cr/60h
	Linguagem Corporal-Vocal – 8cr/120h
	Interpretação I – 4cr/60h
	Interpretação II – 4cr/60h
	Jogo e Cena I – 4cr/60h Jogo e Cena II – 4cr/60h
Estudos Teatrais	História do Teatro I – 4cr/60h
	História do Teatro II – 4cr/60h
	História do Teatro III – 4cr/60h
	Dramaturgia I – 4cr/60h
	Dramaturgia II – 4cr/60h
	Dramaturgia III – 4cr/60h
	História do Teatro no Brasil e no Ceará – 4cr/60h
Teatro Popular – 4cr/60h	
Estudos das Artes do Espetáculo	Elementos Visuais do Espetáculo I – 4cr/60h
	Elementos Visuais do Espetáculo II – 4cr/60h
	Elementos Visuais do Espetáculo III – 4cr/60h
	Projeto de Montagem Cênica – 4cr/60h
	Processo de Encenação I – 8cr/120h
	Processo de Encenação II – 8cr/120h
	Processo de Encenação III – 8cr/120h
Tópicos de Pesquisa em Teatro – 4cr/120h	

Fonte: PPC-TEATRO/URCA, 2013, p. 60-61.

A divisão apresentada privilegia os estudos da teoria teatral, da dramaturgia, da história do teatro, da interpretação, da voz, do corpo, do jogo, da cena, da visualidade do espetáculo e da encenação, organizados de modo progressivo na Matriz Curricular do Curso. A práxis artística é intensa, de modo que o licenciando está semestralmente envolvido em processos de criação teatral, através da participação em montagens didáticas, aperfeiçoando habilidades, competências e funções para a criação da cena.

No decorrer dos semestres os estudantes vão (des)envolvendo o seu “saber como” e construindo a artesanaria para a arte teatral. O Núcleo de Formação Estético-Artística oferece aos discentes a possibilidade de vivenciar experiências

prático-teóricas e dar voz para suas poéticas em formação. Trata-se de uma perspectiva conceitual do Curso de Teatro da URCA mediar o processo de formação, pelo viés do artista-professor-pesquisador, através do ensino/aprendizagem, que promove o “saber como fazer”. Paulo Freire (1996) ressalta que o melhor discurso do professor é a sua prática. Como encenadora/dramaturga, ao refletir a minha prática como encenadora-professora de encenação, refino o meu fazer/pensar e venço o (des)conhecido, assim as mediações em sala de aula são mais profícuas:

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é um saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática (FREIRE, 1996, p. 95).

Só posso mediar o que sei, “saber fazer” e “saber fazer pensar” – conhecimento advindo de uma práxis – em perene processo de construção de mim mesma. Estes saberes em teatro só podem ser configurados com e a partir da experiência estética: “Não posso ensinar o que não sei” (FREIRE, 1996, p. 95). Para mediar os processos de encenação dos estudantes é fundante ter uma reiterada prática como encenadora teatral, principalmente se a metodologia de ensino/aprendizagem tem como base o processo de criação, no qual os estudantes experimentarão a função de encenadores em compartilhamento com um coletivo reunido para cada exercício didático de encenação. Neste entendimento reside a potência da formação de poéticas teatrais para o exercício do licenciado em teatro. No Núcleo de Formação Estético-Artística, as disciplinas que compõem os Setores Poéticas Corporais e Artes do Espetáculo têm como conceito o encontro do estudante com o espectador, através de Mostras Didáticas Públicas, nas quais as práticas formativo-artísticas (des)envolvidas em sala de aula/ensaio são apresentadas ao público no formato de montagens didático-teatrais. As apresentações públicas trazem em seu bojo as experiências decantadas nas salas de aula e de ensaio. O processo de criação artística em teatro só é fechado quando é levado da sala de ensaio para a sala de apresentação, espaço/tempo cênico escolhido para a volatilidade da cena ser estabelecida, instante que a potência da efemeridade da cena fica diante do público.

A formação docente, perpassada pela prática artística e investigativa, como propõe o PPC/Teatro-URCA, é um território fértil para que o estudante possa colher aquilo que substancializará sua poética, seu manifesto como artista: “A poética é um programa de arte, declarado num manifesto” (PAREYSON, 2001, p.11). Ao praticarem artisticamente nas montagens didáticas, expressam para o público o que foi criado na sala de ensaio. O encontro com o espectador faz com que o estudante reflita estas práticas, principalmente os avanços, os aperfeiçoamentos, o (des)envolvimento que a cena teatral proporciona para a sua formação, nos seus variados campos de estudo teórico-práticos – lembro que a “práxis da cena é de natureza compósita”: uma/múltipla/compósita/efêmera.

O Núcleo de Formação Estético-Artística ocupa o maior número de horas da Licenciatura em Teatro da URCA, ao lado do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica. Este dado conduz à compreensão de que a formação do licenciando pela URCA privilegia a criação teatral e a reflexão desta prática como espaço de formação do artista-professor-pesquisador, na imbricação entre prática artística e prática docente, pontos fundamentais para os vários campos de atuação do egresso. Evidenciei até aqui, o quanto e o como as disciplinas do Núcleo de Formação Artística desempenham uma importante etapa na formação dos estudantes, principalmente através dos processos criativos que são desenvolvidos nas disciplinas e apresentados nas Mostras Didáticas. Agora a atenção se voltará especificamente para as três disciplinas que compõem o estudo de caso: Processo de Encenação I, II, III. Adentro nas salas de aula/ensaio para compreender as especificidades da encenação na formação de poéticas teatrais a partir do meu contexto de inserção como professora de teatro na Universidade.

O estudo da encenação implica na observância do processo de criação, é o meio para a construção da arte que concerne a cada pessoa a partir do lugar de onde olha. O foco principal são as reflexões dos processos poéticos e as suas reverberações na atuação dos egressos: o “fazer” e o “pensar o fazer” promovem o processo de (des)envolvimento da presença ativa no mundo pela expressão artística – um dos desafios da autonomia da arte teatral pelo advento e desenvolvimento da encenação no fazer/pensar teatral.

4.2 Disciplinas Processo de Encenação I, II e III no Curso de Licenciatura em Teatro

O estudo de caso tem recorte específico nas disciplinas Processo de Encenação I, II e III do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA. Faço em simbiose a apresentação e a discussão das disciplinas/ementas em intercessão com os conceitos, discussões e reflexões levantadas nos capítulos anteriores e novos referenciais de estudo.

A encenação é um meio, o foco é o processo em (des)envolvimento da autonomia poético-expressiva. O resultado é apenas uma consequência, estamos no campo da criação da cena.

Como artista, sei que o resultado é incerto, os encenadores-pensadores com os quais dialoguei têm posições aproximadas, pois o que move a criação é o estado que o processo promove nas nossas presenças no mundo. O que move a sala de ensaio são as questões que foram interpostas para a construção da cena, e o seu delineio está no risco, no desejo, no (des)conhecido. É a aventura em compartilhamento que motiva o processo, o resultado é apenas o filtro das escolhas. Com isso não desmereço o espetáculo, mas destaco que para mim as horas de ensaio são muito valiosas e o brilho das apresentações dependem do desvelo no ensaio. Nesta compreensão, dialogo com a afirmação que Anne Bogart (2011) faz quando diz que o que move o artista é o seu trabalho de criação e não a ideia de como será o resultado final do espetáculo que será entregue para o público: a criação de um “apaixonado interesse pelo assunto (...) [o] entusiasmo é indispensável, tem de haver algo em jogo, em risco, algo importante e incerto. Segurança não desperta nossas emoções” (BOGART, 2011, p.63).

O Setor de Estudo Artes do Espetáculo é dedicado ao estudo da linguagem da encenação teatral – que traz epistemologicamente o lugar da incerteza pelo fato de não haver cânones – por ser uma arte do paradoxo. Como a encenação é uma arte autônoma e compósita, é imprescindível o profundo diálogo com a visualidade do espetáculo, no que tange à composição cênica, pela estruturação e coesão entre a dramaturgia, interpretação, sonoplastia, cenografia, iluminação, produção, recepção, indumentária e maquiagem – a encenação é uma espécie de centro gravitacional no qual há a transversalidade de todos os elementos que compõem a obra de arte teatral – na compreensão de um projeto plural, onde todos os elementos da cena têm voz e presença autoral.

As disciplinas Processo de Encenação I, II e III estão localizadas na Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA, nos três últimos semestres. Cada uma com carga horária de 120 horas, configurando oito créditos. O principal objetivo é a orientação dos estudantes para condução de processos de criação cênica, nos temas/questões para a encenação que advenham de seus desejos que serão expressos teatralmente. A ênfase está na autorrevelação do licenciando, nas instâncias de aprender a existir em um “eu”, um “nós” em coparticipação com o mundo que nos habita e habitamos.

Processo de Encenação I, II e III são cursados depois de serem concluídas as disciplinas dos Setores Poéticas-Corporais e Teorias do Espetáculo. O licenciando em teatro só estará apto a conduzir coletivos no contexto poético de um processo criativo, a experimentar as salas de ensaio dos Processos de Encenação, após cursarem as disciplinas que abordam as noções do trabalho do ator, da história do teatro, da dramaturgia, bem como as que estudam os elementos visuais do espetáculo. A partir desta constatação, o Curso de Licenciatura em Teatro da URCA considera que a cena é uma arte compósita, que para ser articulada em uma encenação, são necessários conhecimentos prévios que envolvam os vários campos do fazer teatral.

Como o processo de criação artística pode ser prática pedagógica na Licenciatura em Teatro?

Na perspectiva de responder a este questionamento, reflito os conteúdos das ementas dos Processos de Encenação focando a discussão em pontos específicos que considero norteadores e fundamentais para a relação entre a práxis artística e a práxis docente. Estão definidos dessa forma e na seguinte ordem:

- *Estudo da linguagem da encenação com ênfase em processos coletivos e colaborativos;*
- *A liberdade para a escolha procedimental;*
- *A Mostra Pública do processo;*
- *A autoralidade da cena como processo de artesanía.*

Estes tópicos foram construídos tendo como base as reflexões feitas nos Capítulos 2 e 3, principalmente sobre os impactos que o advento da encenação promoveu na arte teatral. As ementas dos Processos de Encenação são assim configuradas no PPC/Teatro-URCA:

Tabela 3 – Ementas das disciplinas Processo de Encenação I, II e III

DISCIPLINA	EMENTA
Processo de Encenação I	Estudo da linguagem da encenação com ênfase em processos coletivos e colaborativos. Intercessão entre a dramaturgia universal e/ou original com a prática da encenação. Experimentação prático-cênica de processo de encenação com mostra pública.
Processo de Encenação II	Condução/experimentação individual do processo de encenação, com mostra pública sob a orientação e supervisão do professor. Ênfase na pesquisa autoral de linguagem cênica do discente.
Processo de Encenação III	Criação, elaboração e montagem de espetáculo cênico, com temporada e orientação do professor.

Fonte: PPC-TEATRO/URCA, 2013, p. 104-105.

Há uma compreensão que permeia cada ementa, o entendimento que a encenação é um “projeto estético e político concreto” (PAVIS, 2010, p. 2-3), com uma proposta cênica específica e compartilhada. É evidente em cada ementa como o processo de ensino de teatro dá autonomia à poética do estudante, o modo como cria, compõe sua artesanaria, aprendendo o “saber como fazer”, para atuar como artista-professor-pesquisador de teatro nas mediações em sala de aula/sala de ensaio.

O professor orientador da disciplina diante dessa compreensão, poderá se articular em cinco perspectivas: primeira, na mediação feita pelo professor responsável pela disciplina, em sala de aula, com os estudantes; segunda, na sala de ensaio, espaço em que o discente conduz o seu coletivo – cada estudante matriculado nas disciplinas precisa montar semestralmente um coletivo para a construção das suas montagens didáticas; terceira, nas orientações que o professor faz através dos ensaios que acompanha, espaço/tempo onde há a imbricação entre sala de aula e sala de ensaio; quarta, na apresentação pública na Mostra Didática de Teatro, espaço/tempo que por sua vez abriga a sala de aula, a sala de ensaio e o espaço/tempo cênico: o palco abriga em simultaneidade estes espaços nas montagens didáticas; e quinta, nas reflexões empreendidas em simultaneidade nas

quatro primeiras perspectivas apontadas. A potência da efemeridade é instalada nestas cinco perspectivas de encontro/confronto.

Na ementa de Processo de Encenação I consta: “Estudo da linguagem da encenação com ênfase em processos coletivos e colaborativos”, o que implica no estudo do advento da encenação, na compreensão desta como arte teatral autônoma, una e compósita, na qual o encenador tem autonomia para conduzir os seus processos de criação, através da busca de estratégias para congregar uma multiplicidade de partícipes na construção do espetáculo. O encenador-estudante é orientado a (des)envolver o seu projeto de criação em compartilhamento com o coletivo que imprimirá a materialidade da cena. Esta orientação tem como matriz o conceito que a encenação é composta pela transversalidade dos seus elementos compositores, no qual todos os partícipes do processo de criação têm presença propositiva para a construção da cena. Com o desenvolvimento da encenação no decorrer do século XX, o encenador passa a buscar novas fontes para a origem da cena e muitas vezes estes materiais são levantados pelas proposições em coletivo, emanam da própria cena no decorrer do seu processo criativo em compartilhamento.

A noção de coletividade e colaboração exposta na ementa de Processo de Encenação I está na ideia de que a práxis da cena é compósita, onde nenhum dos seus elementos constitutivos tem supremacia sobre os outros, conquanto o olhar é sobre o filtro da encenação, os partícipes do processo precisam atuar em íntima conexão para que a cena seja criada. Noção que requer disciplina, rigor, desejo, generosidade e prazer. Considero que o trabalho em compartilhamento é a base para a atuação do artista-professor-pesquisador de teatro. Para Ferreira, “cada artista traz em si uma história de vida, uma maneira única de sentir – perceber – olhar – tocar – ser tocado. Essência de ser e estar tecida pela existência – experiência – vivência” (FERREIRA, 2009, p. 67).

Para que haja o entrelaçamento de vivências no compartilhamento da cena, é preciso que as ideias para a criação estejam amalgamadas ao ser/estar no mundo. A função da disciplina Processo de Encenação I é despertar o estudante para a criação artística, aquilo que está adormecido, fazê-lo estranhar as obviedades e naturalizar o que o inquieta: a energia entusiasmada para a criação requer que haja “em jogo, em risco, algo importante e incerto” (BOGART, 2011, p. 63).

O encontro na sala de ensaio para a criação da cena não é tão pacífico como pode soar, são pessoas diferentes em um mesmo espaço/tempo, em torno de

uma proposição específica. Este encontro/confronto é mote para um movimento de vencer a autossuficiência de cada um, que é um ato de transcendência por ser lugar para a autorrevelação (GROTOWSKI, 1971) dos limites e potências. A sala de ensaio é desafiante e desafiadora por ter como atmosfera (CHEKHOV, 2003) a incerteza. O que imprime profundidade à obra cênica é a resposta aos impulsos volitivos na sala de ensaio, que são vividos em compartilhamento. No processo criativo, a efemeridade da cena como potência é (des)envolvida se houver embates/discussões, menos como entraves e mais como propulsores. Quando há encontro/confronto, nos termos discutidos, a “verdade” da cena é construída em compartilhamento. As ideias são voláteis, elas surgem e desaparecem no calor do ensaio. “Não se trata da ideia certa, nem mesmo da decisão certa, mas da qualidade da decisão” (BOGART, 2011, p. 65).

A experiência da criação em coletividade não é fácil, os artistas de teatro sabem, há tensões, divergência de ideias, de pontos de vista e de modos operacionais, e tudo é volátil. Quando proponho a noção de potência da efemeridade da cena para a criação, intendo apontar uma mediação para o delimitar, o filtrar e o mover das ideias. São muitos pontos de vista, mas o foco e o raio de visão têm que ter um horizonte comum: a cena.

A potência reside no encontro de oposições, espaço/tempo propício para o despertar das percepções em coletivo pelo movimento da imagem propulsora em seu campo imagético. Para decidirmos dizer “sim!” a um processo de criação é imprescindível um sentimento de entusiasmo, de pertencimento. No Processo de Encenação I, encorajo os estudantes para a liberdade de escolha, da decisão, e como vão expressar suas questões através da cena. Ter liberdade é um ato violento, vencemos a inércia e nos movemos dentro da clareza dos nossos limites, e isso não é algo fácil.

A possibilidade da “intercessão entre a dramaturgia universal e/ou original como prática da encenação”, como aponta a ementa de Processo de Encenação I, problematiza a especificidade da arte teatral, compreendida historicamente como suporte para a arte dramática, ou para literatura dramática (PAVIS, 2008). Com o advento da encenação se configurou “um movimento de emancipação da cena em relação à dramaturgia. Tentando consolidar a ruptura entre a literatura dramática e a sua correspondente transposição sobre o palco” (TORRES, 2007, p. 118).

Considerando esta ruptura e emancipação, os estudantes estão livres para escolherem um texto específico, o que chamamos de dramaturgia universal, e criar, segundo suas escolhas procedimentais, as questões que o texto escolhido aponta, ou questões que o estudante privilegia para a criação. Uma vez que a arte teatral foi libertada da “gaiola dourada da literatura” (TORRES, 2007, p. 118). Como aponta Grotowski, “o texto do autor é uma espécie de bisturi que nos possibilita uma abertura, uma autotranscedência (...), encontrar o que está escondido em nós e realizar o ato de encontrar os outros” (GROTOWSKI, 1971, p. 41).

O licenciando pode também construir suas próprias dramaturgias dentro da sala de ensaio em coletividade com o grupo que conduz, a partir de obras e/ou fragmentos literários, músicas, improvisações etc., sobre a questão/tema escolhido, e/ou encenar suas próprias criações dramáticas. Esta noção é uma das possibilidades para a criação da cena a partir do advento da encenação, como aponta Jean-Jacques Roubine (1998):

A dramaturgia coletiva pressupõe a invenção de um método (...) Nessa perspectiva, o texto nasce, ao mesmo tempo em que o espetáculo, do próprio corpo e voz do ator (...) Ela utiliza também o trampolim da reflexão coletiva, da leitura de textos documentários, históricos etc., ou qualquer outro material que possa enriquecer a pesquisa (...) isso mostra que estamos diante de uma nova concepção do texto dramático. Não mais de uma “obra”, mas (...) um material aberto, transformável (ROUBINE, 1998, p. 74-77).

No sentido da busca de novas matrizes para gênese e construção do espetáculo, como pontua Torres (2007), o “encenador tenta dar conta de uma cena elaborada como espaço propiciatório, onde se possa dar lugar ao trabalho mais autônomo” (TORRES, 2007, p. 118). O professor de teatro também precisa (des)envolver estratégias de ensino de teatro nas quais seus estudantes possam ter autonomia criativa, através da proposição e (des)envolvimento de temáticas por eles trazidas e que materializar-se-ão no contexto da cena.

A Mostra Pública das disciplinas de Processo de Encenação revela as implicações entre sala de aula, sala de ensaio e sala de apresentação. O espaço do ensaio é essencial para o (des)envolvimento da poética do estudante, é nesse espaço que ele gesta a sua autonomia. Luiz Renato Moura (2014) considera que a sala de ensaio é um espaço para pesquisa, motivação, levantamento e escolha de ideias:

A sala de ensaio é por sua vez o cadinho onde se fundem as ideias que levam um grupo de artistas a pensarem e a criarem um espetáculo cênico. É o lugar em que os erros são sempre o melhor caminho para a criação. Os artistas no processo criativo em teatro utilizam a sala de ensaio (...) onde a criação acontece na intersecção de pensamentos, na profusão de proposições e, sobretudo, na troca de experiências, que estão contidas na sala de ensaio ou trazidas para ela. Para o artista sempre haverá a necessidade desse lugar onde ele gesta, durante todo o processo criativo, sua obra e conseqüentemente sua poética (MOURA, 2014, p. 14).

Quais as implicações entre sala de aula de teatro, sala de ensaio de teatro, sala de apresentação de teatro?

Para que os pontos elencados nesta pergunta possam ter existência dentro da volatilidade da cena, há a exigência da “experimentação prático-cênica de processo de encenação com mostra pública” como aponta a ementa da disciplina Processo de Encenação I.

O Processo de Encenação do estudante só é concluído quando é levado da sala de ensaio para a sala de apresentação. A apresentação também é processo de criação. Com as apresentações públicas, o estudante pode aferir se suas estratégias de montagem decididas na sala de aula e aplicadas na sala de ensaio têm pertinência, observar e refletir sobre suas proposições para a geração de conhecimentos advindos da prática.

Dentro das Mostras Didáticas de Teatro há um esforço para que as apresentações dos Processos de Encenação aconteçam mais de uma vez. Um espetáculo de teatro ganha fôlego com muitas apresentações. Cada apresentação guarda uma especificidade, mesmo com a execução de todas as marcações, entradas de som, luz e elementos da contrarregragem, dentro dos tempos decididos na sala de ensaio, há uma imponderabilidade na natureza da cena, ela é configurada segundo a segundo dentro de um espaço/tempo que se esvai a cada momento diante do público.

No andamento das disciplinas, quando o estudante passa do Processo de Encenação I para o Processo de Encenação II, sua reflexão passa a ser norteadada pelo Processo passado, que pode e deve nutrir novas proposições/questões/modos. O estudante passa a aprofundar e ampliar sua “autonomia criativa [na] ‘ênfase’ [da] pesquisa autoral de linguagem cênica”, como prevê a ementa da disciplina Processo de Encenação II. Continua a exercer sua liberdade criativa e a (des)envolver a

gênese da poética como manifesto artístico, uma das heranças do advento da encenação. As reflexões dos processos passados são realizadas no âmbito das disciplinas, tanto nos momentos que antecedem a cena quanto após as apresentações em relatórios finais, muitas vezes no formato de cadernos de bordo e no retorno dos colegas-partícipes e do professor-artista, mediador da disciplina.

Na disciplina Processo de Encenação III, os estudantes são levados para a “Criação, elaboração e montagem de espetáculo cênico, com temporada e orientação do professor”. Para este exercício prático-poético é exigido o rigor necessário para a construção cênica, por uma via, mas por outra, há a total liberdade da escolha temática, para que o futuro licenciado em teatro possa dar forma-matéria-espírito para as suas questões. Dar forma-matéria-espírito para questões implica fazer uso da artesanaria teatral (des)envolvida ao longo dos oito semestres de formação universitária em teatro, que ampara o “saber fazer” e o “saber pensar o fazer” da linguagem teatral.

A encenação é por essência una, compósita e múltipla, e na mesma esteira de pensamento, a sala de aula de teatro, em seus variados níveis e espaços, também o são. As pesquisas empreendidas no âmbito das poéticas são frutos destes encontros, fundamento do pensar/fazer teatro, promovidas pela artesanaria em (des)envolvimento. Arão Paranaguá Santana (2013) colabora com esta afirmação quando considera que:

a dimensão da prática foi exercitada à exaustão, a partir de interesses e conhecimentos trazidos pelos discentes, resultando numa reflexão séria (...) cristalizada em experiência encravada no corpo e na mente dos sujeitos (SANTANA, 2013, p. 105).

Com o andamento dos Processos de Encenação o estudante vai decantando sua presença artística, mediado pela reflexão retrospectiva e prospectiva (PEREIRA, 2012) das suas práticas, tanto como estudante condutor dos processos quanto partícipes dos Processos de Encenação de outros colegas.

A experiência artística é fundamental para o artista-professor de teatro. Os Processos de Encenação propiciam essa experiência e colaboram para a construção de poéticas e projetos de vida e artísticos dos estudantes, considerando que a imbricação entre arte/vida/obra é fator primaz no limiar, na intercessão, entre a prática artística e a prática docente. Robson Haderchpek (2009) colabora com a

noção de cruzamento entre a prática da criação e a prática do ensino de teatro quando considera que:

podemos identificar no teatro contemporâneo, muitos diretores que conciliam a profissão de artista com a função de pedagogo, muitos dão aulas em escolas de teatro e paralelamente dirigem suas companhias, e isto é algo recorrente na práxis artística do teatro contemporâneo, chegando ao ponto de não se conseguir dissociar uma atividade da outra. E é neste cruzamento que podemos nos perguntar se a própria arte já não traria em si seus ensinamentos e a sua pedagogia (HADERCHPEK, 2009, p. 86).

O estudo problematiza a imbricação entre arte e formação teatral, por meio da “concretização de uma poética” (HADERCHPEK, 2009, p. 78). A construção da autonomia estético-expressiva, através das disciplinas de Processo de Encenação, é possível a partir da criação e reflexão da criação, sendo prospectada nos processos vindouros. Sávio Araújo (2005) considera que o caráter coletivo e múltiplo do teatro possibilita que o seu ensino seja um espaço para que os estudantes possam encontrar suas próprias visões de mundo a partir da criação cênica, e, na medida em que cria, ressignifica sua postura em relação a si mesmo e em relação aos outros. Nesta compreensão Sávio Araújo afirma que “a cena ensina”, por nos colocar em lugar de risco e efemeridade.

As disciplinas Processo de Encenação I, II e III, da maneira como estão organizadas implicam na possibilidade do estudante de teatro (des)envolver, nas palavras de Luigi Pareyson (2001), “um determinado gosto convertido em programa de arte, onde por gosto se entenda toda a espiritualidade de uma época ou de uma pessoa tornada programa de arte” (PAREYSON, 2001, p. 17). Denomino programa de arte, no qual estão envoltos gosto e espiritualidade, como presença ativa no mundo através da formação de poéticas teatrais mediada pela prática artística nos Processos de Encenação.

Fiz o delineio dos pontos que considero chave para a compreensão das disciplinas de Processo de Encenação, como espaços para a formação de poéticas teatrais: estudo da linguagem da encenação com ênfase em processos coletivos e colaborativos; liberdade para a escolha de questões e modos de operacionalização; mostra pública do processo; e a autoralidade da cena como processo de artesanaria. Estas chaves foram acessadas com a tessitura da noção do processo de

(des)envolvimento na criação teatral entre artista-matéria-obra-vida com as repercussões do advento da encenação na sua moderna acepção.

4.3 A voz dos egressos: reflexões acerca dos processos de encenação I, II e III

Por que mediar espaços de formação de poéticas, nos atos ensinar/aprender teatro, pelo viés das salas de ensaio dos processos de encenação?

O estudo de caso, até este momento, foi discutido pela voz da encenadora-professora-pesquisadora de processo de encenação teatral, em diálogo com o referencial teórico escolhido e a estrutura curricular do Curso. A reflexão processada é encharcada pelas experiências pretéritas e atravessadas pelo “ouvir de memória”.

Esta possibilidade de reflexão tem sido alimentada pelo exercício docente nos Processos de Encenação, no contexto de estruturação, fundamentação e busca de estratégias didático-metodológicas, para o Ensino Superior de Teatro, na Licenciatura em Teatro da URCA. Ao todo, foram quase 40 orientações de Processos de Encenação, envolvendo as três disciplinas, em seis semestres letivos de 2011.1 a 2013.2. Fiz um recorte temporal para estas reflexões muito específico, e claro que há desdobramentos no desenvolvimento das disciplinas ao longo do Curso, por meio da óptica de cada professor que ministrou as disciplinas de Processo de Encenação ao longo de quase uma década de história.

Em 2013/02 ingressei no doutorado e como as disciplinas de Processos de Encenação têm uma grande carga horária, requer várias orientações individuais e acompanhamento das apresentações, me sendo necessário aos poucos deixar as mediações. Mas é a prática nestas disciplinas que nutrem em grande medida este exercício de estudo, pensamento e proposição. Paulo Freire (1996) aponta ser de necessária importância para o professor a reflexão crítica permanente da sua prática:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em

torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 39).

Tenho aprendido muito, cada vez mais, sobre Processo de Encenação com nossos estudantes, este tem sido um movimento de (des)envolvimento de poética-docente. Minha proposta não é criar um manual explicando os caminhos para uma prática artístico-docente-investigativa exitosa: não tenho a resposta, cada artista-professor-pesquisador encontrará a sua forma de fazer. Cada caminho é único. O estado de incompletude e inacabamento é perene. O andar é por paragens (des)conhecidas.

A partir deste ponto, será ouvida as vozes dos egressos do Curso por meio das suas próprias reflexões sobre os Processos de Encenação experimentados ao longo da formação universitária. Estas vozes têm como matriz provocações feitas em formato de questionário aberto e os TCC's que abordam a discussão da encenação como prática pedagógica no processo de formação em teatro e a dissertação de uma egressa. Esta parte do trabalho faço uso da 1ª voz do singular – o “eu-professora” – e o uso da 1ª voz do plural – “o nós-professora-estudantes”.

O questionário é composto por tabelas de identificação do egresso e designação do semestre em que os Processos de Encenação I, II e III foram cursados, professor-orientador, temática abordada, ficha técnica da encenação e indicação dos locais de apresentação da montagem, tanto dentro da Mostra Didática da URCA, como em espaços externos ao Curso. O questionário tem oito questões abertas, com o intuito de ouvir a reflexão dos egressos acerca das experiências nas disciplinas em estudo. As questões aplicadas foram as seguintes:

I) *Porque você decidiu dar continuidade às suas montagens de Processos de Encenação?*

Construí esta pergunta inicial porque já havia observado que muitos trabalhos que surgem nestas disciplinas ganham vida fora da universidade, para além da obrigatoriedade da nota, quis saber quais foram as motivações dos estudantes para continuarem os trabalhos acadêmicos.

II) *Você participou de Processos de Encenação conduzidos por outros colegas de Curso?*

A maioria disse que sim. A cada semestre os estudantes matriculados nas disciplinas conduzem coletivos por eles criados para o exercício cênico, há um

interesse em participar das montagens dos colegas.

III) *Caso tenha respondido “sim” em quais Processos de Encenação você participou?*

Eles fazem um relato das encenações que participaram. As disciplinas cooperam com a formação de vários estudantes, há o matriculado que precisa cumprir os requisitos para a aprovação, mas há um amplo coletivo que colabora com o exercício. Nas encenações os estudantes têm a possibilidade de (des)envolver funções variadas para a criação da cena, acessam a especificidade da encenação na prática de criação na sala de ensaio, ser: uma/múltipla/compósita/efêmera.

IV) *Por que você decidiu atuar no(s) Processo(s) de Encenação do(s) seu(s) colega(s)?*

Estas três questões – se participaram, em quais participaram e por que participaram – foram construídas pela observação de que há uma retroalimentação entre os estudantes ao que tange a estas disciplinas. Há o estudante matriculado que vai fazer um projeto artístico e desenvolvê-lo em um coletivo por ele escolhido, a partir das questões por ele levantadas. O professor faz a mediação entre projeto, operacionalização e cena. Os coletivos são compostos pelos estudantes de teatro e artes visuais, e por artistas externos à universidade. Pela observação e pelas orientações feitas constatei que os Processos de Encenação eram oportunidade de formação para outras pessoas, pois os partícipes experimentavam a cena sobre vários ângulos – interpretação, cenografia, iluminação, sonoplastia etc. – a partir do olhar do colega encenador e do acompanhamento das orientações de ensaio e apresentação do professor-mediador da disciplina

V) *Quais as contribuições destes Processos conduzidos por colegas nos seus processos de encenação?*

Havia observado que muitos estudantes, de variados semestres, compõem as fichas técnicas dos Processos de Encenação dos colegas, assim têm acesso a outras maneiras diferentes de abordagem da cena – uma das heranças e desafios apontados pelo advento da encenação teatral. As respostas dos egressos ajudaram a averiguar a problematização da tese e a observar que os Processos de Encenação são espaços para a criação de poéticas-docentes do licenciando e (des)envolvimento da presença no mundo pelo processo de criação em compartilhamento. Processo de criação que promove uma artesanaria sobre o fazer teatral a partir do fazer teatral e da reflexão deste fazer teatral.

A experiência vivida no Processo de Encenação I é levada como reflexão para o início do Processo de Encenação II, a Encenação I e II dão base para o Processo de Encenação III. São as experiências pretéritas que alimentam as experiências hodiernas e potencializam as experiências futuras. A potência da efemeridade da cena está na vivência do processo de criação na sala de aula/ensaio/apresentação. Este entendimento direcionou as três últimas questões.

VI) *Dentro dos seus Processos de Encenação, como você observa o desenvolvimento de temáticas, princípios e estímulos para a condução de processos criativos teatrais?*

Os estudantes têm ampla liberdade para escolherem a temática a ser abordada, são levados a criarem questões que gostariam de expressar em cena. Quando a problemática para a materialização cênica tem concernência para os estudantes eles (des)envolvem procedimentos para atingir seus objetivos em coletividade com os colegas envolvidos no processo de criação.

VII) *Considerando o seu processo de formação em teatro e a sua atuação profissional, quais foram as contribuições das disciplinas Processos de Encenação? O que destas experiências ressoam nas suas práticas como artista-professor-pesquisador de teatro?*

Precisei entender como os egressos viam a experiência com os Processos de Encenação e como estas experiências estão presentes ou não em suas práticas profissionais. Era necessário também saber dos egressos se os Processos de Encenação vivenciados na Universidade, tanto como condutores quanto como conduzidos, tinham pertinência na formação do artista-professor-pesquisador de teatro projetada no perfil do egresso do PPC-Teatro/URCA. E, a última pergunta:

VIII) *Você compõe algum coletivo, qual?*

Havia observado pela experiência das orientações e andamento dos semestres que um quantitativo expressivo de estudantes forma coletivos teatrais a partir destes exercícios cênicos. Eles se aproximam por afinidades de temáticas, procedimentos, pactos para a criação da cena. Construí esta pergunta para saber dos repertórios que foram (des)envolvidos nos nascentes grupos a partir dos trabalhos didáticos nas disciplinas de Encenação.

Estas perguntas tiveram resposta escrita aberta pelos egressos, compõem o questionário e não foram editadas nesta pesquisa. Resolvi aplicar estas

perguntas, para viabilizar e potencializar a proposição da tese a partir do cruzamento das vozes dos egressos e as discussões conceituais empreendidas: os processos de encenação são espaço para a formação de poéticas-docentes teatrais?

Com as perguntas dos questionários levantei esta reflexão norteadada por quatro noções que foram tecidas ao longo da tese: a atuação em colaboração e compartilhamento; as questões/problemáticas (des)envolvidas nos processos de criação que aos poucos vão dando corporificação para as poéticas nascentes; a presença da voz criativa na construção das artesanias para o teatro em concernência com o ser/estar, nas instâncias: existir para si mesmo, existir com o outro e existir no mundo de maneira autônoma, com parceria, emancipada e com respeito às individualidades de cada partícipe. Estas foram heranças do advento da encenação e compõem a noção de processo de criação na colisão propulsora entre arte/vida/obra nos atos de revelar/criar/inventar.

As vozes dos egressos que responderam aos questionários e as discussões levantadas nos TCC's e em dissertação de mestrado são ouvidas com a tessitura dos capítulos anteriores. Para a feitura deste trabalho, com as vozes variadas que reverberaram na tese, é preciso fazer "saltos", pois os questionários são fontes para várias abordagens, com possibilidades de análises diversificadas, os "saltos" são no sentido de continuar mantendo o recorte do estudo de caso: os Processos de Encenação e a proposição de ser espaço para a formação de poéticas-docentes teatrais. Com os atos de decompor-recompor, juntar e confrontar, redelineio os pontos levantados na discussão pelas vozes de quem vivenciou os Processos de Encenação como estudantes, com a base na revisão literária para composição da tese.

Dar voz aos estudantes na presente tese é fundamental, primeiramente porque a práxis das disciplinas Processos de Encenação são o estudo de caso, secundamente porque confio na potencialidade dos detalhes que cada estudante vivenciou na gênese de sua poética. Suas vozes são consideradas nesta tese, como uma fundamentação conceitual das afirmações presentes neste exercício de pensamento.

Por que atuar em colaboração? Esta questão tem como fundamento as respostas das II, III, IV e V – que têm como substrato o questionamento de saber por que os estudantes atuam nos processos de encenação dos colegas já que não dependem das notas da disciplina.

O primeiro ponto levantado nas ementas das disciplinas foi que os estudos teórico-práticos da linguagem da encenação têm ênfase em processos compartilhados em decorrência da natureza compósita da cena e das mutações ocorridas no conceito da encenação ao longo de mais de um século de (des)envolvimento. Quando acessei as vozes ressoantes das salas de ensaio, observei a multiplicidade de partícipes envolvidos nos Processos de Encenação. Destaco a participação efetiva dos estudantes de Teatro que colaboram nos Processos de Encenações dos colegas de Curso. Verifiquei também, nas tabelas do questionário que contém a designação da ficha técnica de cada Processo de Encenação, que há na composição dos coletivos a presença de estudantes de Artes Visuais atuando em variadas funções da arte teatral: como atores, cenógrafos, figurinistas, sonoplastas, criadores de elementos audiovisuais para a cena teatral e criadores de material para a divulgação (cartazes, programas etc.)¹⁹.

Este fator analisado colabora para a noção de transversalidade dos elementos compositores da cena e é expandido para a transversalidade na formação múltipla e compósita dos estudantes por exercitarem diversificadas funções sob a condução de um colega e mediação do encenador-professor. Os estudantes têm a oportunidade de estarem inseridos em diferentes processos de encenação, (des)envolvendo a compreensão da cena na prática criativa. Neste percurso é possível o (des)envolvimento de competências, habilidades e técnicas para a feitura da cena. Como o advento da encenação legou a possibilidade da criação de poéticas e a liberdade procedimental, começo a “escuta” dos egressos com Amanda de Oliveira Lima (2015), no seu TCC *Processo de encenação: metodologia de ensino e aprendizagem no Curso de Teatro da URCA/CE*. Amanda Lima foi bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/URCA) sob minha orientação no ano de 2013-2014, no qual fizemos os registros dos Processos de Encenação I, II e III nestes quatro semestres de pesquisa. Esta experiência de orientação já estava voltada para a construção de material para a tese. Como a egressa, além de ter realizado as suas encenações e participado artisticamente das encenações de colegas, teve a oportunidade de acompanhar várias encenações

¹⁹ Observei nos questionários que nas fichas técnicas apresentadas há a participação de estudantes de Artes Visuais, merece nota: Luiz Fernando, hoje egresso, com participação como ator, músico e na composição gráfica para divulgação; Jefferson Lima, também egresso, como ator; Elizieldon Dantas como cenógrafo e operador de luz; Luan Carvalho como criador de vídeo para a cena; Charles Lessa como figurinista; Cleiton Araújo também como ator; e Amilton Duarte em projeto gráfico para divulgação.

como pesquisadora PIBIC, expõe no seu Trabalho de Conclusão de Curso:

No decorrer dos processos, os alunos vão criando estratégias de metodologias de ensino, aos poucos os mesmos desenvolvem um pensar sobre o Teatro e suas próprias metodologias de criação. (...) os alunos acabam por envolver estudantes de outros semestres do curso de teatro, como também, influenciam outros estudantes de outros cursos, por exemplo, Licenciatura Plena em Artes Visuais da URCA a se engajarem nos projetos de montagem (LIMA, 2015, p. 28).

Este é um movimento de aprendizagem do teatro na perspectiva do processo de criação da encenação teatral em compartilhamento e parceria. Amanda Lima designa este movimento como engajamento no projeto de montagem. Destaquei que o encenador é um condutor/encorajador/apaziguador de um coletivo em estado de criação da obra teatral, a sua função é também criar espaço/tempo para que os partícipes tenham vontade/desejo pelas questões interpostas.

O envolvimento dos estudantes nos Processos de Encenação dos colegas torna o processo de formação do estudante mais irrigado, no sentido da abertura para a questão do outro, que no andamento do processo passa a ser também a sua questão, para criar é fundamental ter concernência. O teatro é fruto da colisão, encontro/confronto, propulsora entre os artistas da cena. Para que esta dinâmica seja instalada é fundante as três instâncias de descobertas discutidas: existir para si, existir com o outro e existir no mundo. Assim, a feitura da cena será alimentada pelos atos de revelar/criar/inventar. Esta afirmação ganha apoio na consideração que Lucivania Barbosa²⁰ (2014) tece, no que diz respeito à compreensão do teatro como arte do encontro, em seu TCC intitulado *Processo de encenação: uma prática pedagógica*.

como construção de vários Eus, que resultam num NÓS: falamos do EU estudante, do EU pesquisadora, do EU encenadora, do EU professora (...) Co-existência de vários EUs, e a presença da tríade artista-professor-pesquisador (BARBOSA, 2014, p. 13).

Com a devida licença de tessitura: “Por que você decidiu atuar no(s) Processo(s) de Encenação do(s) seu(s) colega(s)?”, perguntei.

²⁰ Lucivania Lima foi professora substituta no Curso de Teatro da URCA em 2015, também em 2015 ingressou no mestrado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PGARC/UFRN), com orientação de Larissa Keli de Oliveira Marques Tibúrcio e coorientação Robson Carlos Haderchpek. É encenadora, iluminadora, dançarina e atriz. É fundadora do Coletivo Atuantes em Cena.

Em negrito destaco as reflexões que delinearão este estudo e colaboraram para a noção de trabalho em compartilhamento, e com a noção de que “a cena ensina” (ARAÚJO, 2005):

- “(...) **pela parceria em outros processos (...) pela troca de experiência**”²¹; “**no teatro estamos sempre aprendendo uns com os outros (...) [para] ampliar nossos conhecimentos dentro do campo teatral**”²²; “**me interessei pela proposta do tema abordado**”²³; “era uma oportunidade de **investigar a práxis como atriz na condução de encenadores diferentes**”²⁴; “percebia naquele espaço **um meio para desenvolver o meu trabalho (...) principalmente diante da diversificação de diretores e propostas de treinamentos (...) na sala de ensaio e, as diversas camadas que perpassam esse espaço**”²⁵; “me interessa neste momento **me desafiar como criador, vi no processo (...) esse lugar**”²⁶; “Nos processos de encenações temos a **oportunidade de criar e desenvolver as cenas que nos propomos! Vejo que a cada encenação somos motivados a superar nossas barreiras e a progredir com os nossos trabalhos de montagem dentro e fora da Universidade!**”²⁷; “É importante para mim **fazer parte dos trabalhos de meus colegas, porque são trabalhos que, na maioria das vezes, eu me identifico**”²⁸; “Por sentir a necessidade de vivenciar o outro lado. Me sinto mais confortável em atuar como encenador, então **a experiência de estar como ator no processo de um colega, me pareceu atrativa e pedagógica no sentido de observar a metodologia de trabalho de um outro estudante**”²⁹; “Para ganhar experiência, **para aprender com os colegas**”³⁰; “**Por entender essa participação como mais um espaço de troca, experimentos e de aprendizagem**”³¹, “Na época para adquirir experiência e para saber como era esse processo, porque **tinha medo de não saber conduzir quando fosse minha vez**”³², “Acredito na força desses trabalhos, **todos tinham oportunidades que me interessavam trabalhar ali, ou o**

²¹ Questionário nº 01: Aline Sousa.

²² Questionário nº 02: Raimundo Lopes.

²³ Questionário nº 03: Rita Cidade.

²⁴ Questionário nº 04: Lucivania Lima Barbosa.

²⁵ Questionário nº 05: Bárbara Leite Matias

²⁶ Questionário nº 06: Edceu Barboza Souza.

²⁷ Questionário nº 07: João Batista Cavalcante.

²⁸ Questionário nº 08: Wiarley Barros.

²⁹ Questionário nº 09: José Brito Filho.

³⁰ Questionário nº 10: Amanda de Oliveira Lima.

³¹ Questionário nº 11: Carla Hemanuela Bezerra Brito.

³² Questionário nº 12: Lorena Gonçalves.

tema, ou o elenco, o encenador, e em alguns, tudo isso. Foram experiências muito válidas para minha vida³³, responderam.

Com esta exposição inicial das vozes dos egressos, observei que há um desejo em participar dos Processos dos colegas, pelo movimento de fazer parte e aprender junto. Eles observam a condução de coletivos sob outras ópticas diferentes das suas, experimentam e criam metodologias variadas para as encenações. Como *ouvimos*, os processos são pedagógico-poéticos. Os estudantes que não estão matriculados e que não dependem de nota na caderneta, percebem a importância da colaboração para seus próprios processos de formação, além de serem colaborativos no processo de formação dos colegas condutores. Amanda Lima fala da criação como processo de aprendizagem e destaca a complexidade da encenação, por ser vários raios de visão em torno de um único alvo – a cena:

Os processos de encenação cada vez mais ocupam o espaço das incertezas. Esses espaços possuem características importantes que constroem uma atmosfera capaz de instigar a pesquisa em teatro, proporcionando uma investigação a respeito da complexidade da experiência teatral. Dessa forma, o conhecimento acerca da encenação é construído através do processo de criação, fazendo com que pesquisadores, alunos e professores busquem por detalhes na pesquisa de cada elemento da cena: cenário, figurino, atuação, dramaturgia, direção, produção, entre outros, buscando um processo de desconstrução capaz de criar outras formas de leituras (LIMA, 2015, p. 25).

Amanda Lima quando fala de “desconstrução” talvez seja um indício da compreensão da teatralidade como o questionamento de sentido da obra e autoria em compartilhamento.

“Por que atuar em colaboração?” Como *ouvimos*, atuam em coletivo no teatro para experimentarem a criação teatral sob outras ópticas; para criarem estratégias para metodologias de ensino; para (des)envolverem processualmente o pensar sobre o teatro através de metodologias próprias de criação; pelo desejo de participar e aprender junto; por compreender que os processos ocupam o espaço das incertezas; porque o conhecimento em teatro é construído pela criação; porque a sala de ensaio abre as portas para a investigação em teatro. Estas reflexões dos egressos dão pertinência à discussão da mutação que o advento da encenação provocou na arte teatral, e à posição que os processos de criação são práticas para

³³ Questionário nº 13: Stella Bonfim Alencar.

o ensino/aprendizagem do teatro.

O (des)envolvimento compartilhado com outras pessoas na sala de ensaio é momento de descoberta, como observado nas vozes, tanto para quem se arrisca a conduzir um coletivo quanto para quem se permite a ser conduzido. Há a presença da generosidade e parceria entre os estudantes. Os egressos apontam o entendimento que em teatro a autossuficiência é diluída, ou deve ser, porque em teatro ninguém faz nada sozinho. É preciso autotranscender. Pontuo novamente: “O teatro é também um encontro entre pessoas criativas. Sou eu, o diretor, que me defronto com o ator, e a auto-revelação do ator me dá a revelação de mim mesmo” (GROTOWSKI, 1971, p. 41).

A práxis da cena teatral é em coletivo, como diz Grotowski: “não apenas um confronto com seus pensamentos, mas um encontro que envolve todo o seu ser, desde os seus instintos e seu inconsciente até o seu estado mais lúcido” (GROTOWSKI, 1971, p. 41). Nos trabalhos conduzidos por outros estudantes, há a possibilidade de conhecer outros aspectos da cena, pois cada um carrega um universo próprio, mesmo que encharcado de referências compartilhadas, cada um decanta as suas experiências a partir da sua maneira de estar/ser no mundo. Estes elementos contribuem para a presença ativa no mundo, o que reverbera na construção de poéticas. O estudante volta-se para si mesmo, reflete suas práticas a partir das práticas do colega. O que endossa a noção de coletividade. Aprendemos de nós mesmos amalgamados com outros.

Este é um dos pontos da potência da efemeridade da cena. A cena esvai-se na sua execução, mas fica latente no corpo. Com a decantação dos processos, ela sai da latência e alimenta os impulsos volitivos (CHEKHOV, 2003) para as novas empreitadas poéticas. Os encenadores-pensadores com quem dialoguei, ratificam esta noção ao considerarem que a reflexão sobre os processos anteriores são aporte para as práticas no presente (ANTOINE, 2001; BARBA, 2010; BOAL, 1991; BROOK, 1994, 2000; CHEKHOV, 2003; MNOUCHKINE, 2010; GARCÍA, 1988, 2010).

A partir da noção de Luigi Pareyson (2001) sobre a poética, como um modo de aderência entre criação e ser/estar do artista, no qual todas as instâncias da vida são carregas para a feitura do objeto artístico, teci as perguntas VI, VII e VIII – que tratam do levantamento de princípios e estímulos para a criação e as repercussões das experiências vividas nas disciplinas Processos de Encenação na

prática profissional dos egressos. E, me perguntei como as poéticas são desenvolvidas nos processos de encenação e potencializam a formação em teatro do licenciando. Esta inquietação surgiu das respostas dos egressos.

Há muitos olhares e interpretações, a questão é a descoberta de onde olhamos, de quem somos. Herdamos a emancipação e autonomia da arte teatral, e isso envolve todos os artistas que criam e compõem a cena (herança que engloba poética e reflexão). No século XXI é tão complexo uma delimitação precisa de fronteiras para a arte teatral como foi levantado nos capítulos anteriores. Escolhi pensar, entre as várias possibilidades existentes, no compartilhamento de ideias que dão propulsão para a cena, movida pelo legado do advento da encenação no entendimento em estudo.

Os estudantes de Processos de Encenação são livres para levantar suas questões, proporem estratégias de ensaio, pesquisarem a materialidade da cena, segundo seus desejos de expressão teatral, dentro do meio no qual estão inseridos – dar voz em cena ao que não pode ser expresso de outra maneira. Para este processo de construção é fundante a conquista da liberdade e autonomia, a mediação que deve ser feita pelo professor no ato de encorajar para a revelação/criação/invenção, ato que pode alimentar o desejo de emancipação poética do licenciando.

Busco estimular o estudante para o levantamento de questões a partir de uma ideia-gênese, com o intuito de mediar o (des)envolver da autonomia criativa, a partir de suas ópticas poéticas – a base da efemeridade como potência. Neste sentido a noção de imagem propulsora é usada como prática de ensino/aprendizagem de teatro, por delimitar as possibilidades da criação pelo seu campo imagético acionado em torno da questão/problema/tema levantado pelo licenciado como desejo de expressão cênica. Quanto à liberdade de expressão, as vozes dos egressos apontam para a concernência, o que faz mover o corpo inteiro em torno da criação. No decorrer dos Processos de Encenação os estudantes podem optar por aprofundar as suas questões ou criarem novas questões para os exercícios cênicos. Neste compasso o pensamento criativo e o conhecimento cênico vão sendo (des)envolvidos, este ponto tem ligação com a noção de criação e inventividade apontadas pelo estudo de Virgínia Kastrup (2007) e corrobora com o entendimento de poética apontado por Luigi Pareyson (2001).

A egressa Aline Sousa³⁴, em seus Processos de Encenação II e III transitou entre a adaptação de conto infantil para a montagem de um texto dramático, criou respectivamente: “A Vendedora de Fósforos” (Drama infantil), a partir da obra de Hans Christian Andersen e “Entre Quatro Paredes”, de Jean-Paul Sartre.

Gosto muito da liberdade que temos para desenvolvermos nossa temática, o que nos move, investigarmos qual o nosso norte, o estímulo e encorajamento que nos é dado contribui expressivamente para que possamos nos desafiar para a busca dos sonhos, aquilo que almejamos transmitir por meio dos nossos processos (...) queria trabalhar o teatro de sombras (...) [com] “A Vendedora de Fósforos” (...) um conto infantil de Andersen, que há muito me chamava atenção (...) com (...) audácia, experimentei a temática da obra de Sartre, “Entre Quatro Paredes”, quando diz: “O inferno são os outros”, a partir dessa frase veio um mundo de informações perdidas, que fomos desenvolvendo em colaboração durante o processo, processo esse enriquecedor para cada um de nós, em que nos dispomos e vivenciamos as mais significativas experiências (Aline Sousa).

O egresso Raimundo Lopes Pereira³⁵, em seus Processos de Encenação II e III perpassou por textos da literatura dramática, um alemão e outro cearense: montou “Woyzeck”, de Georg Büchner e “De Braços Cruzados” de Emmanuel Nogueira. Considera que os processos são oportunidade de colocar em prática os conhecimentos (des)envolvidos nas outras disciplinas e que a sala de ensaio é um espaço de fluência para estes conhecimentos:

Uma das maiores contribuições desses processos foi poder experimentar o que aprendemos dentro do curso (...) Considero esse momento, como uma (...) oportunidade que nos é dada por parte de nossos amigos estudantes, fazendo com que aumente ainda mais os laços que ali são construídos (...) no teatro estamos aprendendo constantemente, e quando se fala em sala de ensaio percebo que nesse espaço o conhecimento flui com mais facilidade, pois também tive como parceiros pessoas que estavam ali para contribuir com o

³⁴ A egressa Aline Sousa foi a primeira estudante a concluir o Curso em 2012. É professora substituta no Departamento de Teatro desde 2013, sua atuação docente é prioritariamente no Núcleo de Formação Didático-Pedagógico. Pesquisa a imbricação entre o teatro popular e jogos teatrais no ensino de teatro para crianças. Esta pesquisa é fruto do seu TCC: “Jogos teatrais para o ensino de teatro a partir dos reisados de congo e de couro”. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq/URCA Laboratório de Criação e Recepção Cênicas (LaCrirCe), e integrante do Grupo de Teatro Louco em Cena (GLemC), em Barbalha-CE, desde 2005, no qual desenvolve atividades como atriz, produtora e instrutora de oficinas.

³⁵ Professor de Artes/Teatro na Escola Estadual de Ensino Profissional Otília Correia Saraiva, em Barbalha (CE). É iluminador, ator, produtor e diretor teatral, faz parte do Grupo de Teatro Louco em Cena (GLemC), da Companhia de Teatro Engenharia Cênica e é pesquisador do Grupo de Pesquisa CNPq/URCA Laboratório de Criação e Recepção Cênicas (LaCrirCe).

meu processo de aprendizagem, “sou grato a eles” (Raimundo Lopes Pereira).

Quando apresentei a Matriz Curricular do Curso, pontuei que os estudantes têm acesso a vários conteúdos teatrais ao longo da formação universitária: história do teatro, dramaturgia, trabalho do ator, elementos visuais do espetáculo, jogo e cena, etc. O licenciando cursa as Encenações nos três últimos semestres do Curso, quando já concluiu todas as disciplinas que perpassam por estes conteúdos. Esta compreensão do Curso é conjuminada com a noção de amálgama de conhecimentos fundamentais para o (des)envolvimento das encenações – a encenação é uma arte autônoma, com especificidades, na qual é preciso conhecer na prática e na reflexão seu conceito de ser uma/múltipla/compósita/efêmera.

A egressa Rita Cidade³⁶, em seus Processos de Encenação II e III fez adaptações de um mito e de uma novela infantil, respectivamente. Mergulhou e ousou temáticas diferentes, experimentou possibilidades. Encenou: “Medeias” em Processo de Encenação II e “A Lição Maluquinha” a partir da novela “Uma Professora Muito Maluquinha” de Ziraldo, em Processo de Encenação III.

Pude perceber a experiência da aprendizagem em encenação sob outros pontos de vista (...). Percebo que fui descobrindo um percurso: Pesquisar material junto a toda equipe, criar a partir do material coletado e após, escrever e encenar em colaboração (Rita Cidade).

A reflexão de Rita Cidade aponta para a variedade de possibilidades para a gênese da cena (legado do advento da encenação) e que o trabalho de criação não mais está sob a égide exclusiva do encenador.

A egressa Barbara Leite Matias³⁷ ao longo dos seus Processos de Encenação lança seu olhar para a criação da cena tendo como dispositivo, literatura romanesca, literatura dramática e dramaturgia construída na sala de ensaio. Há um trânsito de possibilidades de escolhas e um caleidoscópio de interpretações e questões – literatura brasileira, teatro do absurdo³⁸ e dramaturgia da sala de ensaio.

³⁶ Professora de Artes/Teatro na Rede Estadual da Educação Básica na Escola de Ensino Fundamental e Médio Teodoro Teles Quendal, na cidade de Crato. É fundadora e membro do Grupo de Teatro Ninho, no qual é produtora e atriz.

³⁷ Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2017. Fundadora do Coletivo Atuantes em Cena.

³⁸ ESSLIN. O teatro do absurdo, p. 346-349. Martin Esslin faz a sua proposição a partir da análise das obras de Samuel Beckett, Arthur Adamov, Eugène Ionesco e Jean Genet. “O Teatro do

Em Processo de Encenação I faz “Cartas Para Lúcia”, baseada em Lucíola, da obra de José de Alencar sob o tema “O posicionamento da mulher (prostituta) frente à sociedade machista contemporânea”. Em Processo de Encenação II, com a adaptação da obra de Samuel Beckett, levanta a questão da “Ausência/presença nas relações” e encena “Dois Vagabundos à Sombra da Espera”. “Sala de Ensaio” é seu Processo de Encenação III, teve como questão: “O que é um bom ator? Existe? O que é teatro?” A diversidade de operacionalização é um dos desafios do advento da encenação.

Pude perceber que diante desses processos complexos é interessante descobrir artistas que têm um olhar para o trabalho próximo ao seu. A escolha pela dramaturgia também (...) foi um desafio, a escolha estética com o espaço cênico também, a arquitetura para realizar o trabalho (...). Outra questão que me perpassou foi entender dramaturgia enquanto ação física (...) contar uma história por outro viés, sem necessariamente falar; imagem, corpo, luz, cenografia e etc.” (Bárbara Leite Matias).

Bárbara Leite Matias considera a importância de trabalhar com pessoas que tenham um olhar aproximado do seu. Observa, também, a especificidade do espaço/tempo para a composição da cena. A egressa encontra possibilidades para a dramaturgia, na qual perpassam “ação física (...) corpo, luz, cenografia”, a escolha para o espaço cênico e a presença de estar por inteiro no processo de criação. Apesar das crises e das inseguranças, houve a oportunidade para a experiência estética. Criar é risco.

Com a noção da encenação em constante movimento (PAVIS, 2010; FERNANDES, 2013), o mundo passa a ser compreendido pela lógica da mutabilidade, os sentidos para a cena são relativos, ela passou a ser contagiada por várias referências para a sua matriz constitutiva, daí a compreensão de que seu advento promoveu uma ruptura histórica e epistemológica no fazer teatral. O eu encenadora-professora e os encenadores-estudantes são herdeiros do advento da encenação.

Para a construção de poéticas há um encontro/confronto entre

Absurdo (...) encara o fato de não ser mais possível àqueles que o mundo perdeu sua explicação e significação central continuar a aceitar formas de artes (...) baseadas na possibilidade de se conhecer leis de conduta e valores absolutos decorrentes de uma firma base de certezas revelada sobre o objetivo do homem no universo (...) Várias coisas acontecem em Esperando Godot, porém esses acontecimentos não constituem um enredo ou estória; são apenas imagens da intuição de BECKETT de que nada realmente jamais acontece na vida do homem”. p. 346-349.

vida/arte/obra em processos de (des)envolvimento no ato de (des)conhecer os caminhos para a criação. O levantamento de questões e problematizações precisa do estranhamento da realidade na qual estamos inseridos. A variabilidade das temáticas é bastante presente nas vozes dos egressos. Fator que ratifica a noção de concernência exposta ao longo da tese e que dá sustentação para o estudo de caso; por outra via, as repostas dos egressos alimentaram a noção de concernência para as escolhas perpetradas nos processos de criação como exercício cênico e prática de ensino/aprendizagem de teatro.

Apresento a variabilidade de temas presentes nos Processos de Encenação a partir das vozes dos egressos colhidas no questionário: desapropriação de terras, orientação sexual, ditadura militar no Brasil, contextos das greves, tabus entre a relação homem e mulher, violências e marginalidade na criação de rua, saudade da infância, racismo, maternidade, gênero e sexualidade, adaptações variadas, perpassando, por exemplo, Augusto dos Anjos, Maria Clara Machado e Lygia Fagundes Teles, concepções para *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* de Bertolt Brecht, *Preta Bigode Bar* de Rafael Barbosa (dramaturgo cearense), *Romeu e Julieta* de Willian Shakespeare, *Capitães do Asfalto*, releitura da obra de Jorge Amado, *Casa de Bonecas*, de Henri Ibsen, *Eles Não Usam Black-Tie* de Gianfrancesco Guarnieri etc.

A dramaturgia neste sentido expandido como elemento cênico é um dos princípios para a construção da encenação. Por encenação, como tenho exposto, compreendo a conjugação/amálgama/transversalidade de todos os elementos que compõem o espetáculo teatral, esta multiplicidade tem como anteparo a materialidade cênica precisa e intencional – movida pela noção de potência da efemeridade da cena. Entre a encenação e a dramaturgia não há hierarquia, bem como os demais elementos da cena, não são entre si nem *a posteriori* nem *a priori*. Como expõe Eduardo Tudella (2013), e com quem conjumino a compreensão, é preciso dar:

voz a cada um dos elementos que a constituem (...) O processo em questão incorpora sutileza e complexidade à cena (...) buscando uma só manifestação (...) [em] relações produtivas entre autonomia e parceria (TUDELLA, 2013, p. 41).

A variabilidade de temas/questões observada nos trabalhos dos estudantes, e as suas conduções operacionais, me conduzem a refletir e propor as

noções da potência da efemeridade da cena nos processos de encenação, como espaço para a formação de poéticas para o professor de teatro que é artista de teatro, nos moldes acessados, discutidos e compreendidos. No entendimento que a criação cênica pode ser prática pedagógica, ressaltei que sempre digo aos estudantes: quando levamos para a cena nossos posicionamentos e inquietações, há uma exposição para o crivo da plateia que tem a liberdade para fazer interpretações variadas.

As vozes dos egressos me levaram a questionar como é construída a artesanaria (o saber como fazer) da arte teatral no decorrer da vivência em processos de criação, na compreensão da sua dinâmica formativa. Compreendo como artesanaria teatral o resultado de um perene processo de formação teatral vivenciado por práticas artísticas, no qual ao estudante é dada a oportunidade de experimentar as variadas funções da ficha técnica do espetáculo. Observei que os estudantes de teatro além de participarem dos processos dos colegas na função de atores, compartilham esta experiência no exercício da criação de: iluminação, dramaturgia, cenografia, maquiagem, sonoplastia, coreografia, indumentária etc; este exercício é também vivenciado em operações de som, luz, vídeo, contrarregragem e produção. Com os Processos vivenciados em compartilhamento, os estudantes vão (des)envolvendo habilidades, competências e técnicas para a criação da cena. Passam a observar na prática que para a cena é preciso não apenas “fornecer à ação a sua justa moldura, mas também determinar o seu verdadeiro caráter e constituir sua atmosfera” como diz André Antoine (2001). O licenciando passa a compreender que os elementos cênicos não são acessórios ou decorativos, cada movimento, cada entrada de luz e som, cada objeto cenográfico, cada filtro de cor deve dar sentido para a cena. Os estudantes vão aprendendo a delimitar, filtrar e mover a efemeridade da cena e têm a oportunidade de escolher campos de atuação, que podem ser múltiplos e/ou simultâneos.

O encenador é assolado por uma tensão desconfortável: deve multiplicar-se em diversos papéis continuando a ser integralmente ele mesmo. [...] o ator [...] o autor [...] o dramaturgo [...] o diretor de atores [...] o esteta das formas [...] o músico silencioso [...] o coreógrafo do silêncio (PAVIS, 2010, p. 371).

Nesta colocação Patrice Pavis faz referência ao encenador e os seus duplos e à transversalidade dos elementos compositores da cena. Nas vozes a

seguir ouvimos a possibilidade da formação de artistas híbridos/polifônicos (MOURA, 2016). A partir das vozes dos egressos Raimundo Lopes, Carla Hemanuela³⁹ e Lucivania Lima destaque como as artesanias no fazer teatral podem ser (des)envolvidas em processos de criação ao longo da formação universitária, e serem múltiplas e/ou simultâneas.

Raimundo Lopes Pereira participou como ator nas encenações *Marta, a Árvore e o Relógio* e *O Pequeno Príncipe*, ambas, de Lucivania Lima; é encenador e iluminador de *Woyzeck* e *De Braços Cruzados*; fez a iluminação das encenações *Entre Quatro Paredes* de Aline Sousa e *Romeu e Julieta* de Amanda Oliveira. Estas experiências como ator, iluminador e encenador-iluminador o conduziram para pesquisar no seu TCC, intitulado *Encenação e iluminação cênica: processo de criação do espetáculo “De Braços Cruzados”* (2014), as imbricações entre os elementos da cena, com recorte na “inteira interligação” entre iluminação e encenação:

(...) observando a encenação teatral, perceberemos que a sua função é agenciar outras linguagens, organizando-as sem disparidades, criando assim um conjunto, uma unidade. Temos nessa interdisciplinaridade a construção de um sentido da obra artística, como também a legitimação de poéticas criativas. A encenação tornou possível o diálogo entre os elementos inseridos no espetáculo teatral, criando assim um elo com a cenografia, iluminação, figurino (...) sem colocá-los (...) [em] desigualdade diante do todo (...) Foi dentro da Universidade, com as disciplinas Processo de Encenação II e III (...) que iniciei minha atuação como encenador-iluminador. Foi quando aconteceu o desenvolvimento e o diálogo com outras disciplinas (...) aos poucos meu interesse foi crescendo pelas áreas de criação, técnica e iluminação, no âmbito teatral (...) percebemos a relação entre a luz cênica e a encenação teatral (...) por estarem inteiramente interligadas nesse processo de criação cênica (PEREIRA, 2014, p.14-45).

Nesta voz é possível perceber que o egresso vivenciou, decantou e tornou conhecimento experimentado a especificidade da encenação enquanto linguagem teatral. Experimentou a criação, refletiu no TCC, grafou a potência da efemeridade da cena em um saber advindo de uma prática refletida. Raimundo Pereira considera o sentido da obra, a busca de uma unidade pela transversalidade dos múltiplos elementos compositores. Nas suas práticas atuais é professor de teatro, iluminador, encenador e ator, podendo exercer estas múltiplas funções em

³⁹ Carla Hemanuela é atriz, figurinista, cenógrafa e encenadora no grupo de teatro Trupe em Ação, por ela fundado em parceria com outros artistas.

simultaneidade, construiu uma artesanaria em seu processo de formação, um “saber como fazer”. O nosso ser e estar no mundo é a decantação das experiências que vivemos, tudo depende da óptica, fruto do lugar onde se olha e de como se olha.

E, vamos construindo nossas presenças ativas no mundo.

Lucivania Lima fez a iluminação dos seus Processos de Encenações II e III, respectivamente: *Seis Personagens à Procura de Um Autor* e *O Pequeno Príncipe*; e, de *Casa de Bonecas* de Amanda Oliveira. Como atriz faz *Diário* de Kathylene Furtado, *Aquele que diz sim*, *Aquele que diz não* de José Filho, *Paternal* de Nilson Matos e *Dois vagabundos à Sombra da Espera* de Bárbara Leite. Coreografa as encenações *Romeu e Julieta* de Amanda Oliveira e *Alô Brasil!* de Carla Hemanuela.

Os Processos de Encenação foram três disciplinas que me revelaram o quão a prática de teatro e o processo pedagógico e de aprendizagem caminham juntos, essa percepção ressoa numa tomada de decisão nas pesquisas que tenho desenvolvido, primeiramente no TCC com o título Processo de encenação: uma prática pedagógica, e atualmente no Mestrado com a temática A poética do encenador múltiplo no teatro de grupo do Cariri Cearense. Os processos também me possibilitaram perceber a práxis artística num outro viés, já que antes deles desenvolvia apenas a práxis como atriz e hoje tenho enveredado meu olhar criativo também na esfera do encenador (Lucivania Lima Barbosa).

Além da nota na caderneta há um sentimento de aprender com o outro na sala de ensaio. Os estudantes aos poucos vão compreendendo que a experimentação em teatro é a máxima para a formação em teatro. E, como a encenação é múltipla e compósita quanto mais tiverem acesso às variadas competências para a construção da cena mais alargada/aprofundada é a sua formação em teatro pela cena. A cena ensina (ARAÚJO, 2005).

Carla Hemanuela, no seu processo de formação universitária experimentou fazer o figurino e a cenografia dos seus Processos de Encenações I, II e III: *Quem Conta Um Conto Aumenta Um Ponto*, *Rosas Pálidas* e *Alô Brasil!* Fez também os figurinos das Encenações: *Ser Mainha* e *Chão de Infância*, ambas, de Stella Bonfim, e *Por um Fio* de Lorena Gonçalves. Como atriz atuou em: *Eles Não Usam Black-Tie* e *Por Um Fio*, ambas, de Lorena Gonçalves; e, *Ser Mainha* de Stella Bonfim. Ao longo dos semestres foi se formando como encenadora-cenógrafa-figurinista-professora de teatro e (des)envolvendo a prática pretérita como atriz antes do ingresso na universidade. Carla Hemanuela Brito pontua:

Antes de cursar as disciplinas de encenação eu já me programava para quando chegasse a minha vez eu me esforçasse e aproveitasse o tanto que eu pudesse para que as encenações tivessem vida. Porque essas disciplinas são oportunidades únicas, desenvolvemos as encenações com orientação do início até a estreia, sem contar no investimento que é muito alto não dá para apresentar apenas uma vez (Carla Hemanuela Bezerra Brito).

Os estudantes antes de cursarem as disciplinas já têm acesso às práticas nelas (des)envolvidas, levam os estudos de outras disciplinas para o exercício cênico, esta oportunidade leva o licenciando a um estado de lucidez perante a obra teatral e uma presença de liberdade é instalada no seu processo de formação em (des)envolvimento.

Nestas vozes aqui ressaltadas é possível observar a liberdade de experimentações nas variadas funções da arte teatral. O espaço que o Processo de Encenação propicia para o exercício da atividade teatral colabora para a descoberta de potências e (des)envolvimento de habilidades.

Com a autonomia da arte teatral nasce também a autonomia do artista de teatro, que em virtude da irrigação de possibilidades para a cena, pode (des)envolver técnicas variadas. Neste sentido o advento da encenação, e o seu estudo prático-teórico no âmbito da formação de professores de teatro, é pedagógico em decorrência da multiplicidade de processos de criação. Esta multiplicidade e a busca pelo sentido da obra teatral “licencia” o artista de teatro a ser múltiplo também nas funções que exerce para a criação da cena. Ao professor de teatro é necessário o exercício desta multiplicidade de funções: a sala de aula de teatro é um desafio.

Para adentrar no Capítulo 5 – A poética-docente na prática do artista-professor-pesquisador de Teatro – destaco os pontos levantados para a matriz do estudo de caso, a partir da intercessão entre o PPC-Teatro/URCA e as discussões nos capítulos anteriores: *estudo da linguagem da encenação teatral com ênfase em processos coletivos e colaborativos; a liberdade de escolha procedimental; a mostra didática do processo; e a autoralidade da cena como processo de artesanaria*. As vozes dos egressos foram ouvidas e continuarão a ecoar no próximo capítulo. Peço licença para fazer agora uma breve colagem de trechos dos Capítulos 2, 3 e 4, por compreender que eles podem imprimir uma coesão para as reflexões tecidas e apontar para o delineio da proposição desta tese.

O advento da encenação nasce no contexto europeu depois é espargido para outros contextos social-geográficos. Seus primeiros raios estão nas últimas décadas do século XIX, estabelecidos ao longo do século XX como realidade na produção da arte teatral, e com fortes reverberações no fazer/pensar neste início do século XXI (DORT, 1977, 2013; FERNANDES, 2010; GARCÍA, 1988; PAVIS, 2008, 2010; ROUBINE, 1988; SARRAZAC, 2012; TORRES, 2007, 2009) – é uma arte do paradoxo desde a sua gênese.

O teatro como colisão propulsora entre arte/vida/obra, em um acontecimento único, é alimentado por problemas levantados entre os partícipes do processo de criação. Os artistas de teatro, nesta compreensão, entram na cena, na sala de ensaio/sala de apresentação, em um caminho movido pelas incertezas labirínticas, se houver um conhecer a si mesmo, atravessado por problematizações que lhes são concernentes para a criação da cena teatral. É preciso estar movido, inserido, pertencente, propositivo. Santiago García aprofunda (2010) esta noção quando afirma que o espírito criativo do artista esteja na criação, ponto que converge com noção de Pareyson (2001) sobre a poética abarcar toda a espiritualidade do artista e do seu tempo.

Expôr os meandros das tentativas de criação pode, em um primeiro momento, tornar o artista mais vulnerável, porque estará aberto a contestações e críticas, estará “rasgando suas máscaras”. Mas nos caminhos e nas reflexões deste percorrer, com a consciência crítica dos acertos, erros e retificações, os seres humanos tornam-se mais fortes e “autores” dos seus trabalhos (das suas obras), e a contestação, e a revisão dos modos de fazer/pensar são oportunidades para o avanço das práticas – que foram criadas, apresentadas e refletidas – fato que comprove o alargamento para a busca por modos de operacionalização cada vez mais desafiantes.

Na criação em compartilhamento, a compreensão que as ideias precisam ser maturadas, é uma presença marcante. O ponto de partida é uma “janela cega” (LARROSA, 2010) e entra-se na aventura do percurso que será trilhado. Neste sentido é fundamental uma íntima conexão entre o artista, sua obra e seus processos de vida – percursos labirínticos (BARBA, 2010) e “janelas cegas” (LARROSA, 2010) que conduzem a estados de lucidez (BRECHT, 2005), pelo esforço de tremer e se desafiar ante o (des)conhecido (GROTOWSKI, 1971). As questões para a vindoura cena precisam concernir aos partícipes como tenho

ressaltado, só assim fará sentido o percurso que une o futuro em aberto, a cena que será entregue ao público; o presente, a ideia que dá mote para a criação; e, a certeza de saber melhor o que já se sabe pelo tempo que passou, pela decantação dos processos pretéritos.

Peter Brook (2000), fala que o mistério da existência é um lugar de “refúgios e obstáculos”, alargando para o processo de criação é impossível certezas, elas são sempre refutáveis pela experiência móvel e movente. Há pontos de saída, mas os pontos de chegada são obscuros, não há uma fórmula e cada artista encontrará os seus percursos a partir das suas escolhas poéticas de expressão.

Para Michael Chekhov (2003), pensar significa imaginar, criar por imagens que são incorporadas nas salas de ensaio, a suspensão da ação está no delineio amiúde da imagem cênica que vai ganhando espaço/tempo na configuração da cena.

O raciocínio seco mata a imaginação. Quanto mais você sondar e aprofundar sua mente analítica, mais silenciosos se tornarão seus sentimentos, mais fraca sua vontade e mais pobres as oportunidades de inspiração (...) nem todas as perguntas serão respondidas imediatamente, algumas apresentam-se mais intrincadas, mais complexas do que outras (...) Quanto mais desenvolvida é sua imaginação (...) mais flexível e ágil ela se torna (...) Você deve possuir suficiente força de vontade, mais do que em geral exerce nas atividades cotidianas (...) Em que consiste essa força adicional de vontade? No poder da concentração (CHEKHOV, 2003, p. 29-31).

A expressão “processo de criação cênica” transporta para a noção de um caminhar dinâmico no (des)conhecido, através do (des)envolvimento que move os atos de imprimir e expressar cenicamente questões latentes. A noção de (des)conhecido, na qual faço a opção de usar o prefixo “des” entre parênteses, tem o intuito de indicar que no processo de criação há sempre referências iniciais, que unidas às novas experiências, projetam as experiências futuras. São os percursos que orientam, as experiências não são receitas, para cada nova situação, haverá novas respostas.

Caminhar no (des)desconhecido leva para duas acepções de medo: o medo do fracasso que paralisa e que tira a oportunidade de avanço; e o medo que encoraja, que imprime força e determinação rumo ao (des)conhecido. Por ser uma arte coletiva, este medo precisa ser vencido por todos os partícipes do processo, ao observar a si mesmo e aos outros, dentro dos limites e das potências, é circunscrito

um elo de compartilhamento que encoraja e libera a criatividade.

Talvez fosse mais “fácil” ou talvez fosse mais “cômodo” – infelizmente é realidade em muitos processos – a autoridade da professora e/ou a autoridade da encenadora/dramaturga, mas não aprendi o fazer/o pensar teatral pela imposição, mas pelo rigor e pela disciplina, nos atos de encorajar para o risco e confrontar para a revelação/criação/invenção – três conceitos que estão em amálgama nesta proposição. Os compreendo indissociáveis no processo de criação cênico-teatral como ato de encontro/confronto, nas imbricações entre arte/vida/obra.

O encenador-professor deve estar aberto à *montanha russa* da mediação ensino/aprendizagem em teatro, deve compreender-se inacabado e estar aberto para fluir com seus estudantes. Deve criar com este coletivo as estratégias para as questões postas e que serão teatralmente respondidas, no processo de criação cênico-teatral; e, como assevera o Sávio Araújo (2005): “a cena ensina”.

Para que a cena seja premissa para o ensino do teatro são fundantes as seguintes compreensões: O (des)envolvimento no processo de criação cênico-teatral dos artistas de teatro, na busca por sua autonomia poética, é fator que gera a emancipação e a autoralidade da cena; e, a criação com autonomia poética é geradora de um processo de ensino/aprendizagem de teatro no qual há a construção da presença ativa dos partícipes e a ressonância desta presença na realidade circundante e circundada.

5 A POÉTICA-DOCENTE NA PRÁTICA DO ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR DE TEATRO

5.1 O processo de construção da presença do artista-professor-pesquisador de teatro

A cena é configurada por uma questão em torno de uma ideia inicial (BOGART, 2011; CHEKHOV, 2003; GARCÍA, 1988) que precisa estar aderida à existência dos seus criadores (PAREYSON, 2001). A instalação do movimento criador é estabelecida pelas inquietações que levam o artista para a expressão cênica (BARBA, 2010; BRECHT, 2005; MNOUCHKINE, 2011). A liberdade expressiva é uma conquista árdua (GROTOWSKI, 1971). Os processos de criação em teatro, com matrizes coletivas e colaborativas, podem despertar um sentimento de autoria em todos os partícipes (ARAÚJO, 2011), uma vez que a hierarquização das funções foi diluída ao longo do andamento histórico do conceito da encenação (DORT, 2013; PAVIS, 2010; TORRES, 2007, 2009).

Para a expressão das problematizações em cena é preciso despertar os impulsos volitivos pela imaginação criadora (CHEKHOV, 2003). Estes impulsos são desenhados para a materialidade efêmera da cena com a consciência da membrana sensitiva do artista frente à obra de criação, capaz de filtrar as percepções que entraram em mobilidade seletiva (OSTROWER, 1987). Este processo de invenção de problemas como espaço para a criação do conhecimento (KASTRUP, 2007) é instalado e (des)envolvido pela noção de imagem propulsora como campo imagético para a delimitação das possibilidades poéticas (FERREIRA, 2009; MOURA, 2014, 2016; VARGENS, 2016).

Os processos de encenação são espaço para formação em teatro por possibilitarem a experimentação cênica das convocações e concernências para a expressão teatral. A formação inicial do professor de teatro precisa ser fundamentada nas experimentações estéticas e na iniciação à pesquisa científica (SANTANA, 2003), pois as pesquisas em ensino/aprendizagem de arte devem estar amalgamadas aos processos de criação artísticos (PIMENTEL, 2014). Desta forma a tríade artista-professor-pesquisador é retroalimentada em sincronia e simultaneidade.

Estas constatações e afirmações têm maior pertinência quando são cruzadas com as reflexões sobre as experiências dos processos de encenação na

formação dos licenciados em teatro. O professor precisa deixar que o seu silêncio seja audível para que o estudante possa ouvir a sua própria voz (LARROSA, 2010). A egressa Aline Sousa, conforme citado no Capítulo 4, considera que as encenações contribuem para o aprimoramento dos processos de aprendizagem na universidade, por haver uma troca entre os partícipes na sala de ensaio, destaca que pôde (des)envolver “*gradativamente aquilo que povoava (...) [a sua] mente*”, o que designo como concernência. Aline Sousa fala ainda do correr riscos e vencer o medo da criação, estava insegura, mas com o andamento dos exercícios cênicos foi ganhando confiança nas suas potencialidades.

Raimundo Lopes Pereira, egresso também citado no Capítulo 4, ressalta “*a necessidade do outro para o fazer teatral*” e considera que o compartilhamento e generosidade na sala de ensaio está nos “*laços que se criam (...) [nas] parcerias*” estabelecidas. O movimento de autorrevelação é possibilitado nos atos de aproximação com o outro e este movimento é uma busca incessante do fazer teatral, nestes termos expõe Raimundo Pereira que aprendeu nos processos de encenação, em suas palavras: “*a me ver e colocar-me no lugar do outro*”.

Na compreensão que a sala de aula é espaço para a investigação da pesquisa em ensino/aprendizagem de arte, a egressa Lucivania Barbosa reflete que “*a condução do outro se torna referência ao seu processo individual de escolhas de como proceder dentro da sala de ensaio*”. Neste pensamento está a imbricação entre sala de aula e sala de ensaio, e a noção de aprender e fazer em parceria com o outro, ratifica Lucivania Barbosa: “*o fazer teatral é um processo de aprendizagem que se dá coletivamente, revelando a necessidade que temos em trocar com o outro*”.

Quanto à noção de autonomia e liberdade para a criação da cena, como geradores de emancipação e presença ativa no mundo, no encontro/confronto entre ideias e partícipes, reflete Bárbara Matias:

Se quero ‘encenar’ pós-muros da universidade? Sim, quero ser sempre ativa nos processos, quero propor imagens e quero que elas sejam testadas pelos meus companheiros de sala de ensaio, quero usar uma ideia em confronto cênico com a de um colega e misturá-la
(Bárbara Leite Matias).

Bárbara Matias considera na sua reflexão o posicionamento político e a tomada de decisão como experiência estética vivenciada nos processos de criação,

fator de resignificação do mundo pela compreensão que a cena é lugar de aprendizagem e ensino. Em suas palavras:

a experiência é política e quem dá sentido para ela são as nossas ações (...) é o “como” e o que “fiz” com cada dia de aula no curso de teatro que reflete (...) no meu posicionamento frente ao mundo (Bárbara Leite Matias).

Edceu Barboza ratifica a noção que ao aproximar-se do outro nos aproximamos de nós mesmos e que no processo de ensino/aprendizagem em teatro a sala de ensaio é lugar para as questões serem colocadas à prova, desta maneira o pensamento criativo vai ganhando forma, na criação de problemas, nas reflexões retrospectivas e prospectivas e na busca por respostas em compartilhamento no processo de criação no qual há o encontro entre o *eu individual* e o *eu coletivo*.

A sala transforma-se em espaço de aprendizagem o tempo todo, observar o outro e se ver em sua própria prática, isso amadurece nosso olhar e nos lança para uma avaliação de nossos métodos de condução de um processo criativo (...) ao observar a condução do outro ficava a avaliar a minha própria forma de guiar um processo criativo e com isso uma pedagogia se instala visível e invisivelmente na sala (...) neste processo vai acontecendo “aprendizagens” na esfera individual e coletiva (Edceu Barboza Souza).

Quanto à noção de processo de criação como prática pedagógica para o ensino/aprendizagem de teatro, e a geração de conhecimentos pela experimentação poética, considera José Filho como pontos importantes:

Estabelecer e experimentar novos diálogos dentro da sala de ensaio; Exercício de confiança e de entrega (...) aprender durante o caminho percorrido no processo de criação (...) [a] compreensão do caminho a ser seguido dentro do processo de encenação (...) tornou o processo mais didático (...) e pedagógico (...) as etapas que foram percorridas se apresentaram de forma sistemática e ordenadas dentro do conjunto que é todo o processo (...) um processo criativo necessita de uma organização perpassando por várias etapas, desde a conceituação teórica, argumentos e justificativas necessários (...) clareza da poética escolhida, condução e treinamento dos atores, produção e elaboração de material referente ao trabalho (...) o mais importante e encanador é ter compreensão e clareza do caminho a ser percorrido e o ponto em que o mesmo pretende chegar (José Brito Filho).

Estas reflexões dos egressos foram fundamentais para a compreensão do meu objeto de estudo, e escrita dos capítulos. Caminhei no (des)conhecido. Investiguei e fui investigada em concomitância. É com esta especificidade que o

Capítulo 5 é escrito, ele também é tecido na 1ª voz do singular e na 1ª voz do plural, pois há um encontro/confronto entre “eu”, “eus” e “nós”.

A problematização fundante desta pesquisa – como os processos de encenação podem ser *modus* para o processo de ensino/aprendizagem de teatro – a partir das discussões, reflexões e análises empreendidas ao longo dos quatro capítulos iniciais, acionadas pela práxis artística, docente e investigativa que venho (des)envolvendo como encenadora/dramaturga-professora-pesquisadora e a revisão literária feita, conduziram para a proposição da tese. As vozes dos egressos alimentaram bastante esta pesquisa, ainda continuam presentes neste Capítulo de forma direta e cruzada com noções levantadas para a meditação do processo de (des)envolvimento da poética como presença no mundo com voz ativa.

As vozes dos egressos ressoam esta presença ativa no mundo e me fazem observar – que além da artesanaria (que envolve autoralidade, colaboração e encorajamento para a multiplicidade de funções, temas e conduções de coletivos variados), no (des)envolvimento de habilidades e técnicas para a cena – percebo novas reverberações, novos espaços para emancipação, autonomia e presença ativa. Como diz Paulo Freire, e na ratificação do que fora ouvido:

A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...) A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

As nossas intenções poéticas nunca serão absolutamente ponderáveis, por mais que as experiências pretéritas nos norteiem: “Dentro do nosso mundo finito e falível, sempre haverá projetos do porvir” (MERRELL, 2008, p. 368). Estamos em movimento, o teatro é incessantemente movimento no espaço/tempo. A maneira como a realidade se apresenta para nós (como a percebemos) e como nos apresentamos para a realidade (interagimos) são ressonâncias para a criação – ligadas às três instâncias de existência apontadas: “existir para si mesmo”, “existir com o outro”, “existir no mundo”.

Há um processo de formação, devemos nos preparar para agir, mas somos inacabados porque somos vivos. “Você nunca estará pronto e tem de estar sempre pronto (...) Sua preparação o leva para o primeiro passo. E então outra coisa

assume o comando” (BOGART, 2011, p. 134). As evidências prospectadas pelas experiências pretéritas, o saber – ainda que momentâneo – do que se quer, nessa “outra coisa que assume o comando”, vêm do processo de construção da presença no mundo. A questão para a cena advém do desejo do estudante que (des)envolver-se-á de forma compartilhada com o coletivo que foi constituído para a expressão teatral sob a mediação do professor orientador. A encenação é o meio para o levantamento de ideias e para a liberdade de escolhas operacional-poéticas no âmbito da Licenciatura em Teatro da URCA.

Algumas das vozes que ouvimos nesta discussão estiveram diretamente envolvidas comigo no âmbito das disciplinas, (des)envolveram seus Processos de Encenação sob minha orientação. Mas há outras tantas vozes que me fizeram observar a reverberação da implementação na condução dos novos professores⁴⁰. É evidente que cada professor tem um modo de ministrar as disciplinas, mediados pelos processos de formação que vivenciaram ao longo de suas vidas, mas a noção da liberdade para a construção da autoralidade permaneceu, é uma herança do advento da encenação:

não dá para fazer um processo de encenação sem se (...) colocar (...) nesse espaço por inteiro, mesmo diante das crises, das inseguranças acredito que pude experimentar diversas estéticas (Bárbara Leite Matias).

No processo de construção da presença precisamos usar as crises como trampolim, como potência. “A dimensão do obstáculo determina a qualidade da expressão” (BOGART, 2011, p. 141). As resistências geram energia para o desejo/empenho/intento, exigem mudança de estratégias, é preciso enfrentar os desafios. A criação artística e a presença no mundo têm duas perspectivas: o que é cuidadosamente estabelecido e o que é incontrolável e repleto de potência. Esta mediação entre o ponderável e o imponderável é o que delinea a operacionalização da cena a partir da formação de poéticas.

Bárbara Leite⁴¹ é uma egressa que participou de nove Processos de

⁴⁰ No estudo e análise a partir dos 13 questionários respondidos pelos egressos, destacamos os professores que também ministraram os Processos de Encenação, após implementação: Luiz Renato, Wellington Rodrigues, Lucivania Barbosa e Rodrigo Frota – Lucivania Barbosa é egressa do Curso.

⁴¹ Bárbara Leite atuou como atriz em *Marta Arvore* e *o Relógio de Amanda Oliveira*; *Seis Personagens à procura de Um Autor* e *O Pequeno Príncipe*, ambas, de Lucivania Lima; *Eles não usam Black-Tie*, de Lorenna Gonçalves; *Chão da Infância* de Stella Bonfim; *Sabor Chocolate* de

Encenação ao longo do Curso, pôde experimentar temas e conduções diferentes de vários colegas. Aprendeu a fazer com o outro o seu próprio fazer.

O trabalho em compartilhamento requer o estabelecimento de elos entre os partícipes, pois dentro da sala de ensaio precisamos construir uma atmosfera propícia para a criação cênica. A colaboração poética é um exercício de encorajamento para o existir – com voz audível no mundo. “Ensaiai não é forçar as coisas acontecerem; ensaiar é ouvir. (...) Tento estar presente de maneira mais plena possível, ouvir com todo o meu corpo” (BOGART, 2011, p. 127). Estendo este verbo ensaiar para os verbos aprender, ensinar, mediar, criar teatro.

O estar presente e o ouvir com todo o corpo implica no ato de aprender a falar, encorpados pelas experiências que nos perpassam. O ato de ouvir e o ato de falar são consonantes, dependem um do outro. São as presenças nos níveis da consciência (o saber que sabe fazer), da percepção (como olho o mundo que também me olha e como reajo a ele) e do cultural (o espaço/tempo no qual estamos inseridos e que nos insere com o outro e para o outro) que nos conduzem para a criação.

Estudar/aprender/conhecer teatro a partir do (des)envolvimento de poéticas é um bom exercício de “pensação” (pensamento + ação). É um desafio que nós artistas, professores, estudantes e pesquisadores de teatro precisamos enfrentar na construção dos nossos projetos de vida poético-docentes.

A encenação é um meio para a liberdade de expressão, uma conquista para a autonomia: é um olhar, uma escolha, uma maneira específica de enxergar a realidade. Os estudantes passam a ter consciência que a formação em coletivo colabora para a ampliação de habilidades e competências para a linguagem teatral, que a construção do “saber fazer” é um processo compartilhado.

A voz da egressa Lucivania Lima tem uma acentuação em meu estudo em decorrência do seu processo específico de formação enquanto artista, enquanto professora e enquanto pesquisadora no Curso de Teatro da URCA. Em sua trajetória, fez Licenciatura em Teatro (2009-2014), passou de estudante a professora substituta do Curso (2015), com atuação nas disciplinas de Processos de

Encenação⁴² e ingressa no PPGARC/UFRN, em 2016.

Na sua voz percebo que a liberdade para a construção da autoralidade reverbera nas práticas de ensino e pesquisa mediadas pelo fazer criativo. Lucivania Lima foi estudante de encenação, sob minha orientação nos semestres 2011.02, 2012.01 e 2013,01, espaço/temporal em que implementei as três disciplinas. No que diz respeito aos seus Processos de Encenação na universidade, fez com o coletivo de estudantes matriculados em Processo de Encenação I (2011.02), uma adaptação da obra de Jorge Andrade (2008) a partir da coletânea de textos no livro: *Marta, a Árvore e o Relógio*⁴³. Cada estudante, tendo como base uma imagem propulsora delineada a partir do universo dramático de Jorge Andrade, filtrou por seu olhar, por sua membrana sensitiva, uma temática para ser (des)envolvida na sala de ensaio. Lucivania escolheu como questão “a perda relacionada ao lugar de cada personagem”.

Em Processo de Encenação II usou “como dispositivo para a discussão do teatro contemporâneo” a obra *Seis Personagens à Procura de um Autor*, de Luigi Pirandello. Em Processo de Encenação III levantou a “Discussão do homem contemporâneo” a partir da adaptação do texto literário *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry. Para seus Processos levantou temas nos textos-base e fez adaptações para a cena segundo o seu olhar; depois deu prosseguimento ao processo de construção de dramaturgia junto com o elenco. Neste sentido, houve uma ideia inicial traçada pela encenadora, mas o (des)envolvimento da cena aconteceu no compartilhamento da sala de ensaio, segundo Lucivania Barbosa: “quando a cena toma instâncias que o texto adaptado não consegue dar conta e tem a necessidade de ser reorganizado” (BARBOSA, 2014, p. 06).

Para nos desenvolvermos é fundamental que nos envolvamos com o mundo em que vivemos. Assim, entraremos em contato com questões que nos inquietam, refletiremos, seremos críticos e exercitaremos a liberdade de nossa presença poética. Ao nos libertarmos do medo de existir, daremos passagem para que outros também possam (des)envolver sua liberdade. São vozes que reverberam, ecoam, contagiam, decantam experiências e constroem um saber

⁴² Fez a orientação dos seguintes trabalhos: Sala de Ensaio de Barbara Leite, Sete Formas de Amar de Wiarlley Spears e Alô Brasil! de Carla Hemanuela Brito.

⁴³ ANDRADE, Jorge de. *Marta, a árvore e o relógio*. Lemos e discutimos os 10 textos desta coletânea em sala de aula sob a perspectiva da encenação, buscando a cena vindoura – As Confrarias, Pedreira das Almas, A Moratória, O Telescópio, Vereda da Salvação, Senhora na Boca do Lixo, A Escada, Os Ossos do Barão, Rastro Atrás e Sumidouro.

advindo da prática refletida. São as horas de ensaio e palco que fazem um artista, são as horas de aula que fazem o professor. É a oportunidade do exercício que compõe nossa artesanaria, nossa poética, o “como” fazemos, o “como” sabemos”, o “como” pensamos.

5.2 A expansão da sala de aula de teatro

No limiar entre a prática artística e a docência, identifico que no teatro contemporâneo há uma imbricação, quase que indissociável entre estes espaços de atuação. Fato que me leva a meditar, em consonância com Sávio Araújo (2005) e Robson Haderchpek (2009) respectivamente: a cena ensina; o teatro já traz em si uma práxis pedagógica.

Os encenadores registraram a história recente do teatro a partir da observância das suas concepções, nos levaram a refletir “como fazer” a cena. Nos “deixaram um legado de princípios que caminham no sentido de valorizar a questão pedagógica do trabalho” (HADERCHPEK, 2009, p. 74). Sobre a arte teatral:

podemos afirmar que cada diretor, dentro da sua época e do seu contexto histórico, debruçou-se sobre a direção teatral utilizando-a como um instrumento pedagógico (...) o que os une não é o propósito final, mas sim a valorização do percurso, da prática pedagógica voltada para o processo de descobertas (HADERCHPEK, 2009, p. 79).

A poética é movida pelo “o que nos chama, nos convoca e nos conduz para as teias da criação teatral”. O verbo concernir é compreendido como ato para (des)envolver-nos dentro do que nos é (des)conhecido. Este caminho é árduo e para percorrê-lo, é preciso imprimir coragem e determinação:

As grandes experiências que vivi no teatro sempre exigiram muito de mim. Às vezes, temo estar sendo solicitada a dar mais do que estou pronta para dar. Mas o “chamado da aventura” é inconfundível. Sou convidada a uma viagem. Sou chamada a responder com a totalidade do meu ser (BOGART, 2011, p. 69).

A experimentação da prática criativa na formação do licenciando em teatro nutre a totalidade do ser/estar, forma o “como fazer”, dão habitar em simultaneidade para as expressões artísticas e o exercício docente. Não podemos viver sem a paixão crítica por um ponto de vista. Como a vida acontece em movimento, os pontos de vista são revisitados pelas experiências pretéritas. A

questão da prática docente-poética não é o resultado em si, mas o percurso, a descoberta da maneira de como trilhar o caminho. A experiência com “reflexões construídas na busca do saber (...) [é] um processo transitório entre os fenômenos e a consciência que deles advêm” (SANTANA, 2003, p. 85). A competência do professor está na mediação das circunstâncias para que os estudantes possam viver experiências criativo-cênicas e assim gerar o conhecimento teatral. Anne Bogart (2011) faz referência ao trabalho do diretor de teatro, mas transponho a citação seguinte para a noção de encenador-professor em discussão:

Não podemos criar resultados; só podemos criar as condições para algo acontecer (...) Os resultados surgem por si só. Com uma mão firme nas questões específicas e a outra estendida para o desconhecido, começa-se o trabalho (BOGART, 2011, p. 125).

Em algumas vozes ouvidas, há a problematização da relação encenador/pedagogo, através da intercessão entre aprendizagem e criação artística desenvolvida nos encontros dentro da sala de ensaio. Aponto a imbricação entre sala de aula de teatro e sala de ensaio de teatro, no sentido de que o exercício criativo da cena é ponto fundante para a formação do professor de teatro. Lucivania Lima pergunta no seu TCC: “A pedagogia teatral acontece somente quando trabalhamos na relação professor e aluno não-ator, ou o encenador e o elenco também desenvolvem ações pedagógicas?” (BARBOSA, 2014, p. 16). Questão pertinente no âmbito da formação do licenciando em teatro que se propõe a ser artista-professor-pesquisador. Lucivania Lima reflete:

O trabalho ocorre em coletividade, não só o saber técnico nos faz criar, mas sobretudo as impressões e desejos exclusivos a cada envolvido, que em compartilhamento com o outro cria significados e formas para a montagem teatral (BARBOSA, 2014, p. 12).

O desafio dos herdeiros do advento da encenação voltado para o ensino do teatro é mediar a criação de uma poética específica para o estudante, para que este, por sua vez, possa (des)envolver sua voz, sua emancipação, existir no mundo como pessoa atuante, ativa, propositiva, colaborativa, generosa. Quanto ao processo pedagógico de ensino/aprendizagem de teatro a partir da criação artística, outras vozes entram em ressonância:

As disciplinas de encenação me ajudaram a entender o que é esse ser artista-professor-pesquisador, agora não dá para desassociar um

do outro, mesmo quando estou em sala de ensaio com meu grupo, como também quando estou em sala de aula com os educandos (Carla Hemanuela Bezerra Brito).

A disciplina de Processo de Encenação contribuiu muito na minha atuação profissional, uma vez que tornou a minha condução de um processo criativo mais sistemático, didático e pedagógico e compreensível enquanto discurso. Possibilitou-me encarar de forma mais gradual cada etapa dentro do processo e a ver a condução do processo como uma ação pedagógica mesmo fora do espaço da universidade (...) experimentado (...) uma metodologia mais dinâmica, participativa e democrática, um processo mais humano e humanizante durante todo o seu caminho percorrido (José Brito Filho).

As disciplinas de encenação para mim tem uma importante contribuição no sentido de estar sempre buscando processos diversificados de condução de processos (seja em sala de aula ou em sala de ensaio). (Rita Cidade).

Somos pessoas únicas, perpassadas por nossas histórias de vida que são (des)envolvidas dentro de contextos específicos de existência social, cultural e histórica. Quando passamos a perceber que nossas histórias de vida são complementemente atravessadas por outras histórias, descobrimos que somos pessoas múltiplas. Só existimos à medida que existimos para nós mesmos e para os outros, com os quais convivemos: no mundo, com o mundo e para o mundo. A vida se conforma através dos encontros/confrontos.

O *eu* dialógico [...] sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – não-eu – esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na teoria dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu* (FREIRE, 1981, p. 196).

O teatro como arte do encontro/confronto é, em primeira linha, o encontro/confronto do artista de teatro com ele mesmo, movido pela descoberta das questões que lhe concernem. Para poder questionar o mundo, precisamos primeiramente existir. Para termos ideia, precisamos saber de nós e do mundo que nos envolve. Só podemos acessar as nossas potencialidades imaginativas, fundamentais para os processos de criação, se formos capazes de olhar o mundo em suas cores, texturas, sabores e cheiros. É preciso alargar o olhar. Precisamos nos encontrar com as questões que queremos acessar e com as questões que estão postas e/ou impostas.

percebo que as relações estabelecidas entre encenador e elenco são bastante próximas as do professor de teatro e os alunos, apesar de terem objetivos distintos. Numa experiência como na outra trabalhamos em coletividade e nos dispomos a aprender e ensinar a partir do momento em que dizemos sim a determinado trabalho. Tanto o professor na sala de aula, como o encenador na sala de ensaio são mediadores das descobertas no decorrer dos encontros (BARBOSA, 2014, p. 12-13, grifos da autora).

Para entrarmos numa sala de aula de teatro, há um requisito básico: precisamos ter intimidade com a natureza da cena. Sabemos que a arte teatral se esvai no momento da sua recepção; sabemos que há vários elementos agindo de maneira simultânea e idiossincrática; e sabemos que na arte do teatro precisamos essencialmente uns dos outros.

O professor de teatro precisa desenvolver habilidades de condução e mediação de coletivos. É preciso ressaltar que os indivíduos que compõe o coletivo são diferentes, com histórias de vida diferentes, dentro de um espaço/tempo único. A construção da cena, o seu processo de criação, é vivenciado por corpos em estado alterado. Estamos com a imaginação desperta, conectados com os nossos imaginários, organizando um instante que é uno e coletivo.

A sala de aula como espaço expandido me conduz para a figura do encenador-professor. Ele cuida de todos os aspectos da cena para que haja equilíbrio entre as partes. Desse modo, é pedagogo porque media os processos de (des)cobertas dos partícipes ao longo do processo. Perceber “as necessidades do grupo sem se isentar da sua proposta é uma das bases constituintes da poética da direção teatral” (HADERCHPEK, 2009, p. 87).

O professor de teatro precisa considerar a realidade na qual o grupo está inserido. O trabalho em teatro é coletivo, no entanto, é fundamental considerar as particularidades. A experiência que o professor de teatro media é estética e ética. O encenador-professor aprende em cada processo, prioriza a formação e as escolhas pedagógicas para a condução do processo, considerando as condições sociais e culturais nas quais o trabalho está inserido. Sua atuação está na interface entre o projeto poético e a valorização do processo.

O artista-professor-pesquisador, nos termos desta discussão, está preocupado com o processo de criação e de formação dos partícipes, seu trabalho tem comprometimento estético e político-social. Este é um modo de ser/estar no mundo.

A sala de aula de teatro é um lugar expandido, por estar tanto no campo restrito do termo, quanto nos campos estendidos colocados neste exercício de pensamento – a sala de ensaio e a sala de espetáculo. Nela dois atos estão conexos: a experimentação e a reflexão do que fora vivenciado para a construção do conhecimento. Aos poucos adentra-se na noção, de que além da mágica da cena – o encantamento que ela gera para quem está no palco – há uma artesanaria no fazer que vai lentamente ganhando lugar no estudante. Como considera Paulo Freire: “O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1996, p. 39). E só podemos falar em termos de criação se nossos atos forem conscientes, mesmo que andemos na esfera do imponderável.

Eugênio Tadeu Pereira (2012) considera que: “a sala de aula na universidade é um espaço para experiências de *formatividade* (...) uma ação que tem sua forma de realização inventada no momento em que é executada” (PEREIRA, 2012, p. 44). O ato de experimentar é criativo. Para o ato de experimentar tornar-se conhecimento na vida do estudante e do professor, é imprescindível o ato de refletir: “a formatividade é aqui compreendida como um processo em que está presente a reflexão, pois as atividades em sala de aula para se tornarem eficazes, precisam tornarem-se ação reflexiva” (PEREIRA, 2012, p. 44).

As construções e as apresentações das montagens didáticas em mostras públicas, apontadas no estudo de caso, têm o objetivo de viabilizar aos estudantes a tomada de consciência diante das suas práticas, o fortalecimento da intenção nos seus atos e a certeza de que existem enquanto pessoas criativas. Para Santana, “a reflexão aponta para a importância da experiência estética enquanto instância formativa que leva ao *saber fazer* e ao domínio da *prática docente*” (SANTANA, 2013, p. 85).

As vozes reafirmaram a imprescindível reflexão dos processos:

Outra estratégia usada na disciplina foi a elaboração de um caderno de bordo, onde foram anotadas todas as impressões e informações do processo de montagem, desde o ensaio inicial até a estreia do espetáculo teatral (...) o “caderno de bordo” nos serve como um documento (um arquivo), um “diário de bordo” de um processo criativo, que neles estão impressos registros de um procedimento, de um percurso, os rastros da criação de uma poética (PEREIRA, 2014, p. 32-33).

A maior contribuição foi o cuidado em registrar o processo, gerar

uma memória e história para a sua criação a partir do uso exagerado do diário de bordo. Este hoje funciona como um guia, tudo fica guardado nele e sempre que for preciso compreender os caminhos da criação a gente volta para o diário e encontra respostas, ou o que é melhor, pode descobrir novas perguntas. Neste movimento de consulta, a prática da encenação nos impõe ao estudo dela, o que nos faz voltar para a sala de ensaio com uma maior clareza dos caminhos escolhidos. Ocorre aí uma revisão de si, uma revisão da criação, a gente aprende com o processo, claro que podemos aprender sem o registro em diário, mas ao elaborarmos o registro estamos ampliando nossas percepções da criação, estabelecendo com isso, de certa forma uma dupla pesquisa, a que se dá na sala corpo a corpo e a que ocorre com o encenador e seu registro de pesquisa no seu diário (Edceu Barboza Souza).

Os cadernos de bordo e as reflexões neles feitas acompanham o processo desde a sua gênese, (des)envolvimento e epílogo como cena. O registro do processo de encenação viabiliza a decantação da volatilidade da cena e serve como bússola para as novas empreitadas poéticas. A criação é um percurso sem mapas de acesso, vamos descobrindo o percurso ao longo do caminho. Neste sentido, as vozes expressam a importância dos registros, não como modelos fixos a serem seguidos, mas como norte para o devir pela experiência decantada. A reflexão dos processos é uma tentativa de registrar o caminhar e as descobertas, de germinar os conhecimentos com novos conhecimentos. A construção de poéticas, através da consciência da efemeridade como potência para a arte teatral, abre espaço para uma nova irrigação do fazer/pensar/ensinar/aprender teatro. O nosso caminho na arte teatral é o da consciência da imponderabilidade.

Na expansão da sala de aula, com a reflexão reiterada sobre as práticas, uma das vozes nos chama para a presença da sala de ensaio como prática de ensino no processo de formação do licenciando em teatro: a presença dos ensaios abertos nos processos de encenação, como “apresentações prévias da montagem (...) [estes] encontros sem dúvida, fortaleceram o processo criativo” (PEREIRA, 2014, p. 32). Os estudantes estreiam, estreando aos poucos (permitam-me essa figura pleonástica da linguagem escrita).

Só após o processo de criação que envolve sala de aula e sala de ensaio, com a presença de ensaios abertos, há a estreia com todo o peso que esse nome carrega para os artistas de teatro. Os estudantes e seus coletivos pensam a efemeridade da cena em sua feitura. É estabelecido um processo de ensino/aprendizagem que ilumina e que propulsiona reflexões sobre a cena em

construção, com um coletivo mais ampliado de partícipes.

Há uma presença de horas em sala de aula e em sala de ensaio que devem, necessariamente, ser compartilhadas na formação da poética. O conhecimento é ampliado, enraizado e revisitado caso haja uma perene reflexão sobre os processos que nos atravessam.

5.3 A formação de poéticas-docentes teatrais

Como (des)envolver um olhar de novidade, um olhar questionador frente às práticas que reiteramos ao longo do nosso processo de formação? Como (des)envolver uma artesanaria que tenha sobre seus ombros práticas refletidas, mas sempre aberta a andar na corda bamba, no escuro e com fortes ventanias? Como deixar o coração acelerar e todo o corpo se acender, e mesmo assim guardar no íntimo a confiança que este é o caminho?

Uma poética não é um cânone, é o modo móvel que construímos com nossos pontos cardeais e colaterais próprios. Como coloca Luigi Pareyson (2001), a poética nos revela o sentido das coisas, o sentido que damos às coisas, nos ensina a estranhar a realidade: “ensina uma nova maneira de olhar e ver a realidade; e estes olhares são *reveladores* sobretudo porque são *construtivos*” (PAREYSON, 2001, p. 25, *grifos do autor*).

Observo nas reflexões dos licenciados em Teatro pela URCA, tecidas no questionário aplicado para esta pesquisa, que as mostras públicas dos processos de encenação promovem um estado de construção compartilhada de autonomia e emancipação, nos seguintes aspectos: criação de novos grupos teatrais e fortalecimento tanto dos grupos que estão nascendo, quanto os que já estão em fase mais avançada de amadurecimento; ocupação de espaços culturais diversificados, tanto no estado do Ceará como em outras regiões do Brasil; apresentações em mostras e festivais variados, para além dos muros da universidade, alguns produzidos pelos próprios grupos nascidos no âmbito universitário.

Quanto à criação de novos grupos teatrais, verifico que os processos de encenação propulsionam a formação de coletivos. No decorrer dos semestres do Curso, os estudantes vão construindo poéticas que entram em estado de amálgama, fruto do trabalho em colaboração e da liberdade para a construção de autoralidade mediada pelas questões que lhes concernem. Neste sentido, considera Bárbara

Leite Matias:

Nesse panorama de surgimento de grupos (...) se tiverem surgido na universidade (...) nos leva a pensar nas potencialidades que as experiências dos processos práticos nos cursos de teatro [promovem] (...) essa experiência dimensiona a sua própria força (...). É um momento crítico a se responder na ação. Querer seguir com o grupo, ou aceitar que foi apenas uma experiência durante a graduação? (MATIAS, 2017, p. 43).

Neste sentido, destaco a criação dos grupos: Cia. Mákara de Teatro, Trupe dos Pensantes e Atuantes em Cena.

A Cia. Mákara de Teatro nasce entre a intercessão dos trabalhos desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Teatro/URCA) em 2013 e os exercícios prático-artístico-teatrais dos Processos de Encenação, como destaca Wiarlley Spears⁴⁴ no seu trabalho de TCC (BARROS, 2016, p. 12). Quanto aos Processos de Encenação destaca:

os estudantes podem desenvolver trabalhos (...) criando seu próprio espetáculo com um texto escrito por ele mesmo ou com o texto de um outro autor. Essa disciplina para a maioria dos estudantes da universidade é o primeiro contado com o trabalho de direção (...) eu vinha com uma experiência de direção teatral e também com criação de dramaturgia autoral (...) por ter feito parte do PIBID (BARROS, 2016, p. 46).

Wiarlley Spears, em seu Processo de Encenação I, fez uma adaptação da obra de Maria Clara Machado, *A bruxinha que era boa*, chamada: *Ângela, a Bruxinha Boa*, em 2014. A montagem didática foi realizada com os estudantes do Curso de Teatro e os seus estudantes das oficinas no PIBID.

O espetáculo 'Ângela, A Bruxinha Boa' deu origem a algo importante para os adolescentes, o espetáculo gerou a nossa companhia de teatro, a Cia. Mákara de Teatro. Logo que a companhia foi criada, começamos a trabalhar na construção de dois espetáculos: "Entre Nós" [estreia em 2014] e outro, trabalho dentro da disciplina de Processo de Encenação II (...) "O Novo Baile de Cinderela" [estreia em 2015] (BARROS, 2016, p. 50-51).

Dar continuidade aos processos é tão importante pra mim quanto também para os meus atores, pois é nesse ato de dar continuidade, que estamos experimentando e buscando coisas novas que aos poucos podemos levar para as cenas. Como por exemplo, um gesto

⁴⁴ Wiarlley Spears é o nome social de Wiarlley de Almeida Barros. Ela é a primeira travesti a colar grau na URCA nos seus 30 anos de existência.

novo, um olhar novo, uma nova forma de caminhar e se locomover pelo espaço cênico, e etc.(...) E o que me deixa mais feliz com todo esse desenvolvimento dos atores (...) é que a maioria deles são jovens adolescentes, entre 16 e 19 anos de idade (Wiarley Spears).

A gênese da Trupe dos Pensantes é um encontro poético entre as artistas-professoras-pesquisadoras: Carla Hemanuela, Lorena Gonçalves⁴⁵ e Stella Bonfim. Parte do repertório do grupo são espetáculos resultantes dos seus Processos de Encenação I, II e III. Na voz de Stella Bonfim:

O grupo “Trupe dos Pensantes”, da cidade do Crato, foi idealizado e fundado em 2012 a partir de estudos sobre as experiências de Augusto Boal com o Teatro do Oprimido. Sentíamos a necessidade de ter um coletivo teatral que tivesse uma prática cênica politizada, desde o seu início foi pensado e estruturado com trabalhos e processos que provoquem a sociedade a refletir e ampliar olhares sobre a sua realidade. Adotamos como política e intenção, que cada componente se descubra em relação à pesquisa dentro do grupo com diferentes possibilidades (...). Temos uma forte ligação com a Universidade. A maioria de nossos espetáculos surgiram de trabalhos acadêmicos, sabemos da importância do estudo para a nossa prática e procuramos evidenciar isso na nossa produção (Stella Bonfim Alencar).

Carla Hemanuela considera:

Essas disciplinas abrem portas (...) O que me impulsiona dentro da faculdade é a possibilidade de ligar o que estou estudando com minha prática fora. Não só essa disciplina, mas várias outras dentro do curso, nos dão a oportunidade de construir essa ponte com o que estamos estudando e realizando com a prática do grupo de teatro que faço parte a “Trupe dos Pensantes”. Por isso, as encenações que desenvolvi nas disciplinas, hoje fazem parte do repertório do grupo (...) a maioria dos trabalhos que participei foram das minhas companheiras de grupo, de faculdade e de vida [Lorena Gonçalves e Stella Bonfim] (...) estávamos sempre nos ajudando e somando conhecimento. Os trabalhos já eram montados de acordo com a poética do grupo que fazemos parte, cada uma com sua metodologia, por isso tive oportunidade de aprender (Carla Hemanuela Bezerra Brito).

Lorena Gonçalves encenou *Eles Não Usam Black-Tie*, *Por Um Fio* e *Capitães do Asfalto*, atravessada por questões que lhe concerniam – estado de greve, tabus entre relação homem e mulher, violência e marginalidade nas vidas de crianças de rua. Perguntei a Lorena Gonçalves: “Como você observa o

⁴⁵ Lorena Gonçalves é professora substituta do Curso desde 2015, atua no Setor Estudos Teatrais. Pesquisa produção teatral, é atriz, encenadora e produtora teatral. Fundadora do Grupo de Teatro Trupe em Ação, da Companhia de Teatro Engenharia Cênica e pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq/URCA Laboratório de Criação e Recepção Cênicas (LaCrirCe).

desenvolvimento de temáticas, princípios e estímulos para a sua condução de processos criativos teatrais?” Ela respondeu:

Percebo que as temáticas foram pontos importantes para todo o desenrolar do processo (...) tive um contato maior com as questões que envolvem a produção de um espetáculo e percebi a partir das reflexões da disciplina que o que de fato movia um espetáculo era a gestão e produção do mesmo. Pensei que meus trabalhos fariam maior sentido quando conseguíssemos apresentar para o maior número de pessoas, durante as duas primeiras disciplinas de encenação noto que através da pesquisa e experiência desenvolvemos habilidades para a produção se tornar mais eficiente no nosso trabalho e conforme o desempenho na encenação III conseguimos sim apresentar o espetáculo para um número maior de pessoas (Lorena Gonçalves).

Stella Bonfim, por sua vez, é atriz das encenações das artistas que formaram junto com ela a Trupe dos Pensantes: *Por um Fio*, de Lorena Gonçalves e *Rosas Pálidas*, de Carla Hemanuela. Encenou: *Chão de Infância*, com o tema saudades da infância; *Melanina*, uma colagem de vários textos e poemas com abordagem sobre o racismo; e, *Ser Mainha*, sobre a maternidade. Texto construído na sala de ensaio baseado no diário da mãe no decorrer da sua gestação. “*Por que continuar com os processos?*” Perguntei à Stella.

Primeiro pela satisfação de ter concluído (...) [o] trabalho, depois por querer que as experiências e conquistas vividas por nós ultrapassassem os limites da universidade. Por se tratar de um trabalho coletivo, é esforço de muita gente para uma única apresentação (Stella Bonfim Alencar).

Em 2015 e 2016, a Trupe dos Pensantes, com produção independente, realizou as mostras: Trupe em Ação I e Trupe em Ação II, com a participação de vários grupos de teatro e coletivos artísticos, e ocupação em variados espaços. A Trupe tem sede compartilhada com a Sociedade São Vicente de Paulo (SSVP), na cidade do Crato (CE). É prática do grupo promover o acesso ao teatro em escolas, bairros, comunidades e assentamentos da região, através de programas e projetos de fomento à arte e cultura. Compõem o repertório da Trupe dos Pensantes:

ONDE ESTÃO NOSSOS BLACK TIE? Inspirado no texto de Gianfrancesco Guarnieri, encenação de Lorena Gonçalves (resultado da disciplina Processo de Encenação I com a temática a luta grevista), estreia em 2012.

MARCAS, dramaturgia coletiva, tem com tema o abuso, a violência e

a exploração sexual contra crianças e adolescentes, encenação *Carla Hemanuela* (resultado da disciplina *Fundamentos da Linguagem Teatral*, mas com o andar do Curso o espetáculo passa por várias versões), estreia em 2013.

POR UM FIO, (dramaturgia coletiva tem com tema as fragilidades das relações matrimoniais na sociedade contemporânea), encenação Lorena Gonçalves (resultado da disciplina *Processo de Encenação III*), estreia em 2013.

QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO, (dramaturgia coletiva, tem como tema histórias e lendas através de personagens da cultura popular como *Mateu e Catirina*), encenação de *Carla Hemanuela* (resultado da disciplina *Processo de Encenação I*), estreia em 2014.

ROSAS PÁLIDAS, (o texto é inspirado no conto “Uma branca sombra Pálida” de *Lygia Fagundes Telles*, tem como tema o preconceito, a repressão familiar e religiosa contra um casal homoafetivo feminino, envolve a temática do suicídio), encenação de *Carla Hemanuela* (resultado do *Processo de Encenação II*), estreia em 2014 (*Stella Bonfim Alencar*).

Quanto ao grupo *Atuantes em Cena*, na voz de *Lucivania Lima Barbosa*:

*O grupo de teatro Coletivo Atuantes em Cena da na cidade Juazeiro do Norte surge em 2013 (...) vem se configurando numa prática de construção de espetáculos pautada na processualidade (...) provocando desse modo o amadurecimento das potencialidades criativas dos seus integrantes. O grupo surge a partir da construção de espetáculos que estavam ancorados à Universidade Regional do Cariri – URCA, por meio do curso de Licenciatura em Teatro, através das disciplinas Processo de Encenação I, Processo de Encenação II e Processo de Encenação III (...) em que os discentes exercem práticas de condução de uma montagem cênica. Naquele momento os integrantes e fundadores do grupo Bárbara Leite, Lucivania Lima, Emanuel Siebra, Jamal Corleone, alimentavam as práticas criativas através de olhares múltiplos, por meio da criação de música autoral, da iluminação construída juntamente ao processo, da montagem de cena coreografada e da adaptação textual. Essas montagens, geralmente conduzidas por Lucivania Lima e Bárbara Leite, tiveram de início uma produtividade dentro da Universidade (...). Em 2014 o Coletivo Atuantes em Cena passa a se firmar enquanto grupo de teatro, estabelecendo a vivência artística que não corresponde só à criação cênica, mas estabelecendo o olhar para o fazer teatral como uma necessidade pessoal e social. O grupo atualmente divide sede com o grupo *Ninho de Teatro* na cidade do Crato (*Lucivania Lima Barbosa*).*

Os processos de encenação promovem um encontro entre os estudantes. *Lucivania Lima Barbosa* e *Bárbara Leite Matias* fizeram várias montagens em parceria, ao ponto de *Lucivania* vir a ser a orientadora de *Bárbara* em *Processo de*

Encenação III. “Durante a graduação, tive a oportunidade de me juntar a três colegas para desenvolvermos trabalhos artísticos, e foi assim que demos vida ao grupo ‘Atuantes em Cena’” (MATIAS, 2017, p. 38). Nas vozes de Lucivania Lima Barbosa e Bárbara Leite Matias:

As montagens deram continuidade primeiramente pelo envolvimento ao longo do processo e depois pelo desejo de que os espetáculos alcançassem outros voos, que ultrapassassem os muros da Universidade. O Processo de Encenação sempre foi uma oportunidade de tecer uma pesquisa prática e perceber como ela se sustenta num pensamento de longevidade, esse componente dentro da Universidade era encorajador para construção de uma poética artística, tanto que a montagem “O Pequeno Príncipe” foi o ponto inicial na criação do grupo de teatro ao qual hoje estou inserida, o Coletivo Atuantes em Cena (Lucivania Lima Barbosa).

Pude perceber que diante desses processos complexos é interessante descobrir artistas que tem um olhar para o trabalho próximo ao seu (...) existia uma relação de trabalho e afeto para além dos pós-muros da universidade e, assim, surgiu o grupo Coletivo Atuantes em Cena e, logo assumimos a produção do “Dois Vagabundos à sombra de uma espera” (Bárbara Leite Matias).

O repertório do Coletivo, Atuantes em Cena, é composto pelos espetáculos: *Marta e o Tempo*, a partir da obra de Jorge Andrade (2008), adaptação textual e encenação: Lucivania Lima (resultado da disciplina Processo de Encenação I, 2012); *O Pequeno Príncipe*, da obra de Antoine d’ Saint Exupéry, adaptação para cena teatral e encenação: Lucivania Lima (resultado da disciplina Processo de Encenação II, 2013); *Doralinas e Marias*, de Cecília Raiffer, encenação: Lucivania Lima (2014); *Dois Vagabundos à Sombra da Espera*, a partir da obra de Samuel Beckett, adaptação e encenação: Bárbara Leite (resultado da disciplina Processo de Encenação II, 2014); e, *O Sagrado e O Profano, as Vozes de uma Cidade*, dramaturgia coletiva, concepção, direção e preparação vocal: Mônica Montenegro (2015).

Quanto ao fortalecimento dos grupos mais consolidados de teatro da região, que ressoam entre o fazer artístico, a pesquisa e a universidade, destaco: Grupo Ninho de Teatro, em Crato; Companhia de Teatro Engenharia Cênica, em Juazeiro do Norte; e, Grupo de Teatro Louco em Cena, em Barbalha. Estes três grupos, dentre outros nascentes, cruzam e perpassam a universidade, no que diz respeito à formação dos seus integrantes, produção artística e científica, viabilização de eventos culturais, fatores que dinamizam o mercado teatral da região e abrem

possibilidades de atuação profissional para os nossos egressos e estudantes, a partir da prática de criação artística compartilhada.

O Grupo Ninho de Teatro teve a sua origem em 2007, constituiu-se juridicamente em 2010 e em 2011 abriu sua sede – Casa Ninho de Teatro – na cidade do Crato. Edceu Barboza⁴⁶ fez o seu TCC com base na experiência de gestão do seu grupo de teatro, intitulado: *Casa/Grupo Ninho: um olhar para a produção e a gestão do grupo*.

Desde a abertura da Casa Ninho, intencionávamos que ela não fosse apenas a sede de um grupo só (...) a casa seque sendo “arrumada” para acolher ao Ninho e aninhar outros tantos coletivos e artistas que queiram ocupá-la (...) através de um sistema simples de pauta: o espaço é compartilhado com quem queira ocupar seguindo pequenos acertos (SOUZA, 2016, p. 50).

Atualmente o Grupo Ninho de Teatro e Atuantes em Cena estão dividindo a mesma sede: a Casa Ninho. Nos questionários é possível observar que a Casa Ninho tem abrigado tanto a Mostra Didática de Teatro da URCA (em várias edições), quanto temporadas dos espetáculos que saem das salas de aula/salas de ensaio do Curso de Teatro, e passam a fazer partes do repertório de coletivos.

O espetáculo, *A Lição Maluquinha*, de Rita Cidade, foi desenvolvido na disciplina: Processo de Encenação III. Entrou no repertório do Grupo e segundo a encenadora, desde a sua estreia em 2013, são mais de 40 apresentações em variados espaços e projetos culturais:

O Grupo Ninho de Teatro percebeu a relevância de continuar investigando a linguagem do teatro para crianças, bem como a importância de um espetáculo infantil em seu repertório (até então é o único) (Rita Cidade).

É comum determinado estudante que tem um grupo desenvolver o experimento com os integrantes do seu coletivo, e, ao final da disciplina, o grupo assume a produção dando continuidade ao trabalho (MATIAS, 2017, p. 47).

O repertório do Grupo Ninho de Teatro é composto pelos espetáculos: *Bárbaro*, dramaturgia coletiva, direção de Joaquina Carlos (2008); *Avental todo sujo de ovo*, de Marcos Barbosa, direção de Jânio Tavares (2009) – este espetáculo fez

⁴⁶ Edceu Barboza Souza é fundador do Grupo Ninho de Teatro e cogestor da Casa Ninho de Teatro na cidade de Crato. Atualmente é professor substituto no Curso de Teatro da URCA, no Setor de Estudos Artes do Espetáculo, tem ministrado as disciplinas de Processos de Encenação.

parte do Projeto Palco Giratório na edição 2015; *Charivari*, de Lourdes Ramalho, direção de Duílio Cunha (2009); *O Menino Fotógrafo*, encenação e dramaturgia: Cecília Raiffer, uma parceria com a Companhia de Teatro Engenharia Cênica (2012); *Jogos na Hora da Sesta*, de Roma Mahieu, encenação: Jânio Tavares (2012); *A Lição Maluquinha*, inspirada na novela: *Uma professora Maluquinha*, de Ziraldo, encenação: Rita Cidade – resultado da disciplina Processo de Encenação III (2013); e, *Poeira*, de dramaturgia coletiva, (2016) (SOUZA, 2016, p. 07-39).

A Companhia de Teatro Engenharia Cênica formou-se em Sobral no ano de 2005, atuou em Salvador entre os anos de 2007-2009 e a partir de 2009 está sediada na cidade de Juazeiro do Norte. Os espetáculos montados no Cariri têm forte vínculo com o Curso de Teatro da URCA: *O Menino Fotógrafo*, encenação e dramaturgia de Cecília Raiffer, foi criado em parceria com o Grupo Ninho de Teatro. Sua estreia abre as portas da Casa Ninho em 2012 (SOUZA, 2016, p. 40). Em 2012, também, a Engenharia Cênica monta: *Perdoa-me por me traíres*, de Nelson Rodrigues e encenação de Luiz Renato, através do Edital Funarte – 100 anos do Anjo Pornográfico. O elenco era composto por professores e estudantes do Curso de Teatro. Em 2013, em parceria com o grupo de pesquisa, Laboratório de Criação e Recepção Cênicas (LaCrirCe/CNPq-URCA), monta *O Evanescete Caminho*, encenação e dramaturgia de Cecília Raiffer, uma livre inspiração da *Divina Comédia* de Dante Alighieri, também com estudantes e professores do Curso de Teatro da URCA (RAIFFER, 2016, p. 22-25).

O Grupo de Teatro Louco em Cena tem sede em Barbalha, promove anualmente, há 12 anos, o Festival de Teatro Louco em Cena, nos meses de novembro e dezembro. Este evento ocupa vários espaços da cidade. Muitos trabalhos que nasceram nas disciplinas exigem mostra pública no Curso de Teatro. Além dos Processos de Encenação, participam deste evento⁴⁷.

O Grupo de Teatro Louco em Cena foi criado em 1999 na cidade de Barbalha. Desde 2004 realiza anualmente o Festival de Teatro Louco em Cena. Compõem o repertório do Grupo: Retalhos de Minha Terra; O boi e o burro no caminho de Belém; O Triunfo de Dionísio, a celebração; O Boi Santo; Alto de Natal; Alto de Natal no Terreiro

⁴⁷ Nos questionários respondidos observamos a participação de: A Vendedora de Fósforos e Entre Quatro Paredes ambos de Aline Sousa, membro do Grupo desde 2005; O Pequeno Príncipe de Lucivania Lima e Dois Vagabundos à Sombra de uma Espera de Barbara Leite, as duas encenadoras são integrantes e fundadoras do Grupo Atuantes em Cena. Quem Conta Um Conto Aumenta Um Ponto de Carla Hemanuela e Capitães do Asfalto de Lorena Gonçalves, as duas encenadoras são fundadoras e participantes do Grupo Atuantes em Cena.

Cariri; Paixão de Cristo; Cantigas daqui, Lendas e Contos do Mundo
(Raimundo Lopes Pereira).

Há uma comunicação direta entre os grupos teatrais através da formação de artistas, formação de plateia, dinamização do nascente mercado profissional de teatro, fatores que geram o fortalecimento dos coletivos através da manutenção e circulação de trabalhos teatrais.

Observo que os trabalhos universitários vêm ocupando, de maneira crescente, os espaços culturais da região, do estado do Ceará e estados circunvizinhos, em temporadas, programas e projetos de fomento à arte e cultura, bem como na captação de recursos via editais estaduais e federais de incentivo às Artes. Em menos de uma década da criação do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA, considero tanto pela vivência no processo de desenvolvimento do Curso, quanto pelas vozes dos nossos egressos, o impacto que o Ensino Superior de Teatro tem promovido na região.

Os trabalhos de teatro de origem universitária têm feito apresentações nas cidades que compõem o triângulo CraJuBar – Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha – nos espaços: Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU), Praça da Estação e Cine Teatro Neroly Filgueiras (Barbalha); Teatro SESC Patativa do Assaré, Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil – Cariri (CCBNB), Teatro Municipal Marquise Branca e Praça Padre Cícero (Juazeiro do Norte); Teatro Rachel de Queiroz, Teatro SESC Adalberto Valmozi, Praça Siqueira Campos e Casa Ninho (Crato). Em outras cidades do estado: CCBNB – Fortaleza; Teatro municipal de Iguatu, Teatro Rachel de Queiroz em Guaramiranga. Em outros estados: Teatro Severino Cabral, em Campina Grande (PB); Fundação Progresso, no Rio de Janeiro, dentre outras. Além de apresentações em bairros, escolas, associações comunitárias, escolas e hospitais.

a formação acadêmica em teatro (...) gera mais um espaço em que a criação teatral é fomentada, rompe os limites da universidade e tem continuidade através de alunos e ex-alunos que, a partir de pesquisas e experimentações em disciplinas teórico-práticas, continuam atuando em grupo ou individualmente, fazendo com que o teatro feito na região do Cariri se fortaleça e amadureça a partir de variadas perspectivas estéticas (SOUZA, 2016, p. 27-28).

As montagens didáticas apresentadas em primeira instância no âmbito da

Mostra Didática de Teatro vêm ultrapassando os muros da universidade⁴⁸ e são apresentadas em temporadas e eventos externos à comunidade acadêmica.

As produções concebidas no âmbito acadêmico conseguem ultrapassar as barreiras institucionais. Alguns espetáculos construídos dentro das disciplinas já participaram de concursos, mostras, festivais (...) O cenário de mercado de trabalho apresenta-se bem receptivo para as novas áreas que começam a se expandir (LIMA, 2015, p. 26-27).

O processo de construção de autonomia e emancipação é verificado nas vozes dos egressos artistas-professores-pesquisadores em várias instâncias: na entrada dos egressos na rede de Educação Básica de Ensino, como professores de Artes/Teatro; no início da formação docente para o Ensino Superior de Teatro, como professores substitutos no Curso de Teatro da URCA; na formação e consolidação de grupos teatrais; na ocupação dos espaços culturais da região e regiões limítrofes, com trabalhos produzidos no âmbito universitário; e, na continuidade da formação acadêmica, através do ingresso em Programas de Pós-Graduação.

a implantação da licenciatura em teatro na região do Cariri nos direciona para a afirmação que tal curso e seus desdobramentos geraram e geram (...) a abertura de um novo campo de trabalho e da ampliação das reflexões no campo da criação via a academia (SOUZA, 2016, p. 28).

Ouvimos, pelas diversas vozes, que vários estudantes estão pesquisando e escrevendo sobre o processo de criação como formação em teatro, tanto nos seus TCC's, quanto em dissertações, concluídas e/ou em andamento, com base na vivência no Curso de Teatro da URCA. O TCC de Edceu Barboza Souza faz uma reflexão sobre o processo de gestão da Casa Ninho. A dissertação de Bárbara Matias Leite é sobre teatro de grupo na região do Cariri cearense, com recorte nas imbricações poéticas e de produção dos grupos: Ninho de Teatro e Atuantes em Cena. A dissertação em andamento de Lucivania Lima é sobre o "artista múltiplo" nos processos de criação dos grupos teatrais no Cariri cearense: Trupe dos Pensantes, Atuantes em Cena e Engenharia Cênica. Embora os grupos sejam independentes da universidade, eles tiveram a sua matriz constitutivo-poética no

⁴⁸ Apresentações em Mostras Externas à Mostra Didática de Teatro: Festival de Teatro do Grupo Louco em Cena (GLemC), Programa Leitura em Revista do CCBNB/Cariri/Fortaleza, Mostra Universitária do Festival Nordeste de Teatro de Guaramiranga, Mostra SESC Cariri das Artes e Cultura, Festival Universitário ATOS em Campina Grande (PB); Guerrilha do Ato Dramático, Mostra Despudorada (CCBNB/Fortaleza), Mostra Trupe em Ação, Bienal da UNE.

Curso de Teatro da URCA e os egressos reconhecem esta presença nas suas vozes, como considera Bárbara Leite Matias (2017): “a pesquisa do grupo está ligada à nossa experiência dentro do curso de teatro”.

A compreensão de que a construção de poéticas como espaço de (des)envolvimento da emancipação e da autonomia do artista-professor-pesquisador de teatro, advém da minha prática artístico-docente no âmbito da encenação como linguagem teatral. Compreensão tecida no debate com o referencial escolhido e as vozes dos egressos. Na decantação das vozes dos egressos, posso afirmar ressonâncias e constatações das problematizações para a proposição de uma prática de ensino de teatro pela ponte da liberdade de criação cênico-teatral.

O encontro com o outro nutre o encontro de si, o meio são as questões ainda em estado de latência – matéria que habita o ser/estar no mundo. Há o (des)envolvimento processual, em movimento compartilhado, provocado pelas inseguranças, movido pela superação de barreiras em que cada pessoa encontra a forma de conduzir a criação. É um processo de ensino-aprendizagem constante.

Para a investigação do fazer teatral é imprescindível a parceria com laços de afetividade – o que envolve desejo e tensão, em decorrência das particularidades. É preciso ver-se no outro para ver-se a si mesmo em um perene aprendizado. O processo de criação cênica é movimento da potência para a formação de poéticas. A tensão em vencer os medos e as inseguranças substancializa a descoberta do modo de expressão e a poética teatral, sua inerente forma móvel é um aprendizado perene.

O processo de criação é percurso trilhado em escolhas para o (des)envolvimento das ideias iniciais, o grupo está envolvido na trilha do que ainda é obscuro e incerto. Os estímulos às vezes são despertados por si, mas não por acaso, há uma poética em (des)envolvimento. O professor de teatro tem o papel de encorajar o estudante no processo de transversalidade dos conhecimentos, para ampliação e aprofundamento: ampliar e aprofundar implicam no (des)envolver o que é (des)conhecido. Como considera Sávio Araújo: O “professor [é] um mediador capaz de propor novas situações que desafiem [os estudantes] (...) a desenvolver suas capacidades e conhecimentos” (ARAÚJO, 2005, p. 103-104).

A sala de aula/ensaio é espaço para vencer os medos e experimentar possibilidades. O estabelecimento de diálogos, confiança e entrega torna o processo mais didático e prazeroso para os partícipes. A sala de aula de teatro é espaço

expandido, lugar para a vivência dos desafios que são postos como forma de aprendizagem pela experiência. A sala de ensaio também é espaço expandido, lugar para a troca de afetos e disponibilidade para o encontro/confronto de ideias na busca pela cena. Entre as salas de aula/ensaio de teatro há múltiplos atravessamentos que envolvem: disponibilidade e intuição.

A potência da efemeridade está na cena, no seu reiterado movimento de ser revivida, com matizes mais profundas. Há um enraizamento da expressão, na medida em que a cena vai ganhando espaço dentro da sua própria volatilidade, a cada nova sessão. O palco também é processo e sendo processo é sala de ensaio, sendo sala de ensaio é sala de aula.

A formação em teatro promove um posicionamento frente ao mundo, formação que acontece nos muros circunscritos pela universidade e nas fronteiras externas a estes muros. Há a imbricação entre sala de ensaio/aula, palco/plateia que impulsionam a presença ativa no mundo. Neste sentido Sávio Araújo, ajuda a ratificar este entendimento quanto considera que: “As propostas de ensino para o teatro devem (...) considerar as ações dos (...) [estudantes] como principal desencadeador da aprendizagem” (ARAÚJO, 2005, p. 103-104).

Muitas encenações continuam suas vidas devido à intimidade (des)envolvida pela livre escolha das temáticas, e dos laços criados entre os partícipes no decorrer dos processos. Com a liberdade procedimental é possível encontrar diferentes maneiras para a gênese da criação. É quando desperta a noção de importância na preparação para o processo de criação da cena – teorias, argumentos, justificativas, produção e elaboração dos materiais para a cena – o que torna o processo criativo em processo formativo. A vivência dá uma intimidade ao percurso, mesmo que seja um novo desafio: a (des)coberta de modos de percorrer os caminhos, tornam a práxis da cena uma práxis pedagógica do teatro.

A escolha clara dos temas, a precisão na forma de materializá-los em cena, o processo de entendimento da cena como um todo (tema, texto, elenco, encenação e público), coloca em prática os conhecimentos (des)envolvidos ao longo do Curso. Há uma mobilização de pessoas para os processos de encenação – colaboração para elaboração de figurino, cenário, atuação etc. – o que impulsiona os estudantes a participarem dos processos de criação dos colegas: há o sentimento de pertencimento.

A formação de poéticas teatrais é entrelaçada por um fazer, um conhecer

e um exprimir. A poética é produção, realização e execução, mas é antes de tudo criação: “Ela é um *tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*” (PAREYSON, 2001):

execução e invenção procedem (...) simultâneas e inseparáveis. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando (...) num executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo tempo inventar, figurar, descobrir (...) todas as poéticas são igualmente legítimas (...) o essencial é que seja arte (PAREYSON, 2001, p. 16-26).

No entendimento de que a cena é instrumento para o processo de ensino/aprendizagem do teatro, a poética-docente é (des)envolvida e construída nos atos de descoberta e feitura em simultaneidade. Para a poética-docente a execução e a invenção são duas faces da mesma moeda, e ambas são vivenciadas na ordem da efemeridade. A emancipação e a autoralidade é um processo inacabado, móvel e irrigado por referências múltiplas. São amalgamadas com a presença ativa que o artista-professor-pesquisador (des)envolve nos atos de “fazer parte”, “estar inserido”, “ter importância” e “saber ver o outro” para “compreender-se”, no incessante caminho de viver-aprendendo.

Para o (des)envolvimento da poética-docente do professor de teatro é fundamental o encontro/confronto entre o professor e os estudantes na sala de aula, pelo processo de (des)envolvimento na criação-cênico teatral, com recorte nos processos de encenação, nos termos postos.

O teatro é uma arte do encontro/confronto, sendo a cena teatral movida por questões que dizem respeito aos partícipes do seu processo de criação. Para a expressão cênica da questão que “arrebata e atrai”, é preciso aprender/ensinar em simultaneidade, professor e estudante, a “existir” no processo de ensino/aprendizagem de teatro. Para Pereira, “quando aprendemos da experiência (...) fazemos uma associação retrospectiva e prospectiva, gerando (...) mudanças no próprio ato em atos futuros (...) fazemos uma nova leitura do aprendido” (PEREIRA, 2012, p. 45).

O (des)conhecido é carregado de experiências pretéritas, de referências iniciais, que unidas às novas experiências, projetam as experiências futuras. Os percursos já trilhados dão a orientação, mas para cada nova situação será mediada/produzida/configurada/criada nova resposta, provisória. Imbricadas estas

instâncias, cabe ao professor promover ao estudante a sua “construção de (...) presença no mundo, que não se faz no isolamento” (FREIRE, 1996). A sala de aula de teatro é um espaço expandido de realidade. Da lousa branca, das cadeiras com braço, do chão sujo, dos ventiladores empoeirados no teto, das janelas com vidros quebrados e das paredes, muitas vezes rachadas, transmuta-se, pela realidade da cena, para outro espaço/tempo, com novas e diversificadas cores, cheiros, texturas, sons e luzes, toma-se outras formas de ação e existência.

Contudo, professor e estudantes só entrarão na realidade efêmera, compósita e múltipla da cena se de fato existir uma questão que os mova, os convoque, que se torne uma necessidade de expressão cênico-teatral. A colaboração neste processo formativo-criativo é o movimento de propiciação do (des)envolvimento da potência de existência, em realidade aberta para o experimentar, o buscar, o encontrar, o perder, o remendar, o rasgar, o aprender, o viver, o conhecer – a rapsódia da vida.

A expressão processo de criação cênico-teatral transporta para a maneira própria de caminhar, ver a realidade com os próprios olhos, de interpretar o mundo movido pelas experiências que atravessam. Este caminhar dinâmico, entre professor e estudante, no (des)envolvimento da presença no mundo, os conduz para os atos de imprimir e expressar cenicamente suas questões em estado de latência. Para mediar o ensino/aprendizagem em teatro é preciso uma relação de pertencimento ao processo em que estão inseridos, professor e estudantes, no qual formação e criação são consonantes: “execução e invenção procedem (...) simultâneas e inseparáveis (...) concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando” (PAREYSON, 2001). O (des)envolvimento das questões/desejos/buscas em cena impactam na forma de visão e abrem diversificadas maneiras de experimentar e perceber a realidade circundante, ao mesmo tempo inventa-se, figura-se e descobre-se.

O ato de envolver e desenvolver, é um permanente padrão de modificações, estão em amálgama no processo de criação que é formativo, no encontro entre professor e estudante na sala de aula de teatro. O processo formativo/criativo em teatro pela cena, engloba simultaneamente os aparentes atos contraditórios, “envolver” e “desenvolver” e os tornam complementares. Por ser uma arte do encontro, na sala de aula, professor e estudantes estão criando/aprendendo/ensinado/refletindo com o outro e para o outro.

O “ser professor” e o “ser pesquisador” estão em perene processo de retroalimentação. A noção de permanência da forma como padrão de modificações constante da matéria viva (LANGER, 1980), ilumina a noção de (des)envolvimento em retroalimentação entre o “ser professor” e o “ser pesquisador”. O “ser professor” de teatro implica na experiência artística como “condição essencial para desenvolvimento docente (...) do profissional da educação” (SANTANA, 2013). Para o “ser pesquisador” em/sobre teatro, a reflexão sobre as práticas artístico-docentes do “ser professor” é possibilidade para discussões, problematizações e questionamentos. Ao refletir sobre os seus procedimentos e experiências, o “ser professor” dá abertura a outras experiências e novas reflexões para o seu “ser pesquisador” (PIMENTEL, 2014).

A experimentação e a vivência na criação da cena teatral é requisito básico para o professor de teatro entrar na sala de aula. A mediação do conhecimento teatral com os estudantes só é possível pela intimidade com a cena. Os saberes que atravessam a cena são diversificados e complexos, sutis e específicos, leves e determinados na ponderabilidade do que é imponderável. O professor de teatro precisa (des)envolver habilidades e competências para a condução/mediação de coletivos. E a “cena ensina” (ARAÚJO, 2005), tanto ao professor, quanto ao estudante que se propõem a aprender, a linguagem compósita da práxis cênica (TUDELLA, 2013).

A dimensão multidisciplinar do teatro que envolve espaço/tempo em efemeridade, requer do professor de teatro uma formação capaz de articular, em um momento determinado, vários saberes com o coletivo que conduz. É preciso decidir o lugar cênico, criar os elementos que o compõem, produzir os objetos cenográficos e figurinos, fazer maquiagem, organizar a dramaturgia (com ou sem palavras, fragmentada ou com necessidade e causalidade), inventar recursos para a luz, elaborar as cenas com entradas e saídas etc. Este movimento criativo é mais complexo ainda para o professor, porque estas materialidades para a criação da cena devem ser concebidas, articuladas e produzidas pelos estudantes com o professor: uma mediação complexa, uma vez que para “saber ensinar fazer” é requisito “saber fazer”. E se torna mais complexa com a consideração de que a criação, organização, multiplicidade e composição dos elementos, que dão existência para a cena, devem ter sua gênese nas questões que os estudantes trazem, ou nas questões que o professor provoca, mas que devem ter relação com

os estudantes, para levantar o desejo, a curiosidade e o prazer de estar em coletivo.

Como arte do encontro/confronto, o teatro possibilita aos estudantes e ao professor uma oportunidade de imprimir novos significados para as suas existências. O olhar está alargado, os conhecimentos estão sendo gerados e revisados pela experiência. Mas dizer esta realidade em palavras pode, muitas vezes, deixar transparecer que este movimento criativo é pacífico e fácil de ser (des)envolvido em sala de aula. Pelo contrário, requer muito esforço, rigor e disciplina, conquistados diariamente pela confiança em constante prova. E como aprender a ensinar pelo teatro se não aprendi pela especificidade do teatro sobre teatro? Só podemos mediar o que sabemos, se pudermos “saber fazer” e “saber fazer pensar”. Estes saberes em teatro são configurados pela experiência docente que precisa ser artística-reflexiva-investigativa-provoadora-inquieta-desconfortável-questionadora-aberta-prazerosa-desafiadora. Reitero junto a Paulo Freire: “só posso ensinar o que sei”.

a construção social do *saber ensinar* e *saber arte* se dimensiona numa sensibilidade de natureza ambivalente, estética e ética (...) o aprendizado dos conhecimentos inerentes à preparação pedagógica e artística do professor em formação exige rigor, paciência, trabalho e determinação (...) requer atitude por parte dos sujeitos (SANTANA, 2013, p. 50).

O “ser professor” e o “ser pesquisador” estão em retroalimentação no intermitente processo de formação, suas práticas dependem uma das outras. O que está na sala de aula tem a segurança do que já se sabe. O que está no campo da investigação busca o que ainda não sabe norteado pelo que já se sabe. A construção das presenças do professor e do pesquisador, amalgamadas em um só ser, o professor-pesquisador que media teatro para os seus estudantes, exige uma formação rigorosa, paciente e determinada. O professor-pesquisador media o conhecimento teatral a partir da realidade do grupo no qual está inserido.

Há uma delicadeza na educação que necessita da astúcia do professor: o teatro é uma arte coletiva, mas composta por pessoas de variadas matizes de história de vida. Dessa forma, é preciso, na coletividade, a observância atuante da individualidade de cada estudante.

Há uma belezura na educação que necessita da generosidade do pesquisador: suas reflexões advêm de suas práticas que alimentam novas práticas. Contudo, esta retroalimentação não é um ciclo fechado em si: há todo um mundo ao

seu redor, há outras questões e outras formas de olhar e agir sobre as mesmas questões, em muitos casos todas legítimas. As resultantes destes saberes, construídos pela reflexão das práticas, foram feitas por um determinado ponto de vista. Com esta compreensão, o professor-pesquisador consciente do seu inacabamento, descarta o estabelecimento de normatividades, manuais, sistematizações gerais. O modelo não mais funciona e há a oportunidade para a experimentação, a invenção, a criação. Com recusa a sistematizações gerais e longínquas abre-se o campo para os limites tidos como impenetráveis.

A abertura do percurso, pela escolha entre a variabilidade de trilhas, pode possibilitar a conquista da autonomia poética do professor de teatro. Poética-docente construída pela prática refletida nos processos de criação em diálogo com a sala de aula. A poética-docente é a segurança para a abertura rumo ao (des)conhecido que promove o (des)envolvimento do eu, do outro, do nós e do mundo, pela materialidade expressiva da cena-teatral: “ensina uma nova maneira de olhar e ver a realidade” (PAREYSON, 2001). Para a formação do professor de teatro considero de fundamental importância o (des)envolvimento da sua poética-docente.

O artista-professor-pesquisador de teatro deve estar voltado para a construção da sua arte, do seu “saber como”. Querer, gostar e precisar; ser e estar com outros em criação, ato que o libera e liberta, ao tempo em que media a liberação e a libertação dos seus estudantes. Usa suas habilidades e competências no caminho das descobertas como norte e não como amarras.

A abertura para a busca de interpretações variadas, as escolhas processadas por uma forma de olhar, a partir de questões que inquietam, o trabalho em parceria e colaboração, implicam em uma presença ativa no mundo, são fundamentais para o processo de formação de professores de teatro.

A experimentação da prática criativa na formação do licenciando em teatro nutre a totalidade do ser/estar, forma o “como fazer”, dão habitar em simultaneidade para as expressões artísticas e o exercício docente. A questão da prática docente-poética não é o resultado em si, mas o percurso, a descoberta da maneira de como trilhar o caminho.

Ensinar/aprender/fazer/refletir/conhecer/viver teatro é processo que se reinventa, e a poética é espaço para a decantação da liberdade de expressão artística. O processo de formação de poéticas-docentes teatrais requer disciplina, rigor, generosidade, prazer e desejo, base fundamental para a atuação do artista-

professor-pesquisador de teatro.

6 CONCLUSÃO

A presente tese possibilitou constatar que a criação de uma encenação é uma prática pedagógica essencial para a formação do licenciando em teatro. Essa afirmação se consolidou no estudo de caso quando percebi nas *vozes dos egressos* os impactos que a noção e o exercício dos processos de encenação geram na formação do licenciando. As reflexões dos egressos também apontaram para o entendimento da encenação como uma arte compósita, na qual a colaboração é o elemento-chave para a feitura da cena. O estudo das disciplinas Processos de Encenação I, II e III foi essencial para a compreensão de que a criação é prática pedagógica para a formação em teatro.

Chego à conclusão de que os processos criativos de encenação estabelecem premissas que pude identificar com a pesquisa aqui registrada, tais como a condução de coletivos pelo aluno encenador, a criação de um espaço/tempo de compartilhamento na sala de ensaio, que gera nos artistas envolvidos no processo uma corresponsabilidade e a necessidade de estarem na sala de ensaio movidos por um desejo que lhes concerne. A coletividade que se estabelece no exercício da criação de uma encenação une atores, figurinistas, cenógrafos, maquiadores, iluminadores, sonoplastas etc. para atuarem na feitura do espetáculo, para compartilharem seus saberes. Compreendo que essas premissas são estratégias pedagógicas para a formação de um professor de teatro, já que na sua atuação terá que conduzir coletivos, seja na sala de ensaio e/ou de aula.

A conquista dessas premissas no Curso de Teatro da URCA se estabelece no seu Projeto Pedagógico de Curso, especificamente pela matriz curricular que propicia aos discentes uma prática artística que se inicia na interpretação teatral, no estudo da história do teatro, estudo da dramaturgia, dos elementos visuais do espetáculo para só então, a partir do sexto semestre, cursar Processo de Encenação. Nas *vozes dos egressos* constato que o curso prepara o estudante dando-lhe a percepção e a prática das instâncias discursivas da cena.

Os egressos me ajudaram a compreender que a prática de processos criativos de encenação amplia suas competências através da colaboração entre os artistas na sala de ensaio, que na maioria das vezes são alunos de outros semestres, fato que me permite afirmar que a disciplina Processo de Encenação promove um processo formativo que se consolida na relação entre os próprios

discentes. Nessa etapa em que o estudante conduz um coletivo nos ensaios, é estabelecida uma sintonia entre a equipe, construída ao longo do semestre, movida pelo despertar do desejo de criar, sintonia alimentada pelo encorajamento para criar, estabelecida em atos de revelação do licenciando ante os seus limites e potências. Os capítulos que desenvolvi ao longo da escrita me fizeram chegar a essa compreensão.

No Capítulo 2 identifiquei que o advento da encenação trouxe para a arte teatral a noção da operacionalização/organização de um sentido para o espetáculo, considerando que a obra de arte teatral tornou-se uma arte autônoma frente às outras artes, aberta para significações variadas. Esta compreensão conduziu a argumentação para o entendimento de que a encenação é paradoxal porque ela é uma (uma obra de arte), múltipla (com vários aspectos discursivos), compósita (no sentido de que todos os elementos precisam estar em consonância com o seu sistema de sentidos) e é efêmera (existe como acontecimento, dentro de um tempo/espço específicos). A tessitura do segundo capítulo me fez constatar que o advento da encenação legou à arte teatral a autonomia artística perante o seu processo criativo. A autonomia faz com que os artistas criem suas próprias poéticas, a partir das suas preocupações.

No terceiro capítulo refleti sobre a compreensão de que o processo criativo é um encontro/confronto entre arte/vida/obra, pois a forma de ser/estar do artista é levada para a criação. O processo criativo é delineado por escolhas que imprimem o percurso para a obra artística, como o teatro é efêmero, os atos de criação/invenção/revelação são instalados na partilha entre os artistas que criam o espetáculo. A partir desta compreensão, ratifico que cabe ao artista, que é professor de teatro, refletir os meandros da criação cênica através das suas experiências poético-docentes. A investigação do fazer torna possível a instalação e o (des)envolvimento do processo de ensino/aprendizagem de teatro.

Com a finalização do terceiro capítulo, alcancei o primeiro objetivo desta tese que era apresentar uma argumentação sobre os aspectos da encenação teatral que potencializam a formação do artista-professor de teatro.

No quarto capítulo me dediquei ao segundo objetivo desta tese, especificamente o estudo de caso. Nessa etapa discuti o perfil do licenciado em teatro pela URCA, tendo como base a análise do Projeto Pedagógico do Curso, com recorte na sua matriz curricular que é dividida em quatro núcleos de formação:

didático/pedagógica, estético/artística, complementar e optativa. Por esse caminho, chego às disciplinas de encenação que estão inseridas no setor de estudos artes do espetáculo, que por sua vez compõe o núcleo de formação estético/artística. No estudo e análise das disciplinas Processo de Encenação I, II e III, a partir da discussão das suas ementas e das reflexões realizadas nos dois primeiros capítulos, identifiquei a presença das seguintes noções: *estudo da linguagem da encenação teatral com ênfase em processos coletivos e colaborativos; a liberdade para a escolha procedimental; a mostra pública do processo; e, a autoralidade da cena como processo de artesanaria.*

Através das *vozes dos egressos*, constatei que estas noções são confirmadas pelas reflexões dos licenciados em teatro pela URCA, embasadas nas suas experiências com as encenações dentro do curso. O fato de ter trazido para a escrita desta tese as *vozes dos egressos*, ampliou as minhas próprias reflexões acerca das vivências que as disciplinas propiciam ao discente. Com isso averigui que os processos de criação das encenações reverberam na formação e atuação do licenciado, em várias esferas, como artista-professor-pesquisador de teatro. Com base no exposto, pude construir o quinto capítulo argumentando que o processo de encenação, nos termos discutidos ao longo dos capítulos, é um meio propiciador para a conquista da autonomia e para a construção da presença ativa do licenciado em teatro nos seus campos de trabalho.

A escrita do quinto capítulo foi conduzida pela compreensão de que a sala de aula de teatro abriga a sala de ensaio e a sala de apresentação, e de que nestes espaços o futuro professor de teatro, a partir das suas práticas, vai construindo sua poética-docente, pois a experiência estética é instância formativa para a prática do artista-professor-pesquisador de teatro.

Os processos criativos das encenações promovem ao estudante a oportunidade de criar teatralmente a partir de uma tomada de decisão frente ao mundo. Na formação do licenciando é importante provocar experiências que o faça olhar-se e ver-se no seu contexto de inserção, para que possa problematizá-lo. Essa relação é possível quando o processo de ensino/aprendizagem permite ao discente reconhecer o seu contexto de inserção, os objetivos poéticos da criação na qual é partícipe, suas matrizes construtivas, e a relação entre a prática e a teoria artística.

Finalizo esta tese com a compreensão de que a licenciatura em teatro, quando abriga em sua matriz curricular disciplinas que permitem aos estudantes

vivenciarem, conduzirem, planejarem, executarem projetos de processos artísticos, viabiliza uma ampliação de habilidades e competências. O estudo de caso indica que os estudantes, ao (des)envolverem seus projetos de encenação, dialogam com o fazer de cada elemento que constitui a cena, desse modo, a formação do licenciando é expandida porque se constitui no aprendizado com o outro, gerando um processo que permite ao discente, após a conclusão do curso, escolher e aprofundar seus conhecimentos para atuar de maneira ampliada no mercado de trabalho.

A Licenciatura em Teatro da URCA, em seus quase dez anos de criação, tem impactado na região do Cariri em diversos espaços de atuação teatral. Os licenciados estão ingressando na educação básica como professores de teatro, iniciando o exercício do magistério superior como professores substitutos, desenvolvendo pesquisas em programas de pós-graduação, gerindo e criando espaços culturais, estabelecendo e consolidando coletivos teatrais, produzindo, mantendo e circulando espetáculos. Estas constatações foram possíveis pelas reflexões dos egressos a partir dos processos de formação vivenciados na universidade.

Do exposto, compreendo que há um movimento de retroalimentação entre a licenciatura e a construção, e ampliação de campos de atuação para o licenciado em teatro, em decorrência da sua formação alargada, que o habilita a (des)envolver práticas artísticas, docentes e investigativas. A conquista desta realidade vem tornando-se possível a partir do acesso à formação superior.

Indico com esta pesquisa que o desenvolvimento da licenciatura em teatro na região do Cariri, é potência para melhores processos de ensino/aprendizagem do Teatro em variadas esferas da educação (básica, superior, técnica-profissionalizante).

Este movimento ressoa na educação básica com o ingresso de professores licenciados em teatro, que por sua vez mediarão o acesso dos estudantes ao conhecimento teatral. O acesso ao conhecimento teatral na educação básica promove, por sua vez, uma maior demanda para a criação e recepção teatral. O aumento desta demanda viabiliza o surgimento e a manutenção de espetáculos teatrais, o que requer uma maior profissionalização no fazer teatral, no que diz respeito à qualidade artística e à produção cultural.

Quanto à formação superior, a licenciatura da URCA iniciou o processo de interiorização do ensino superior de teatro no estado do Ceará e abre espaço, por suas repercussões, para a implementação de programas de pós-graduação na região, o que qualificará ainda mais os professores e artistas de teatro. Uma maior qualificação terá impactos mais profundos nas esferas educacionais e no mercado artístico. Há um efeito em progressão que une comunidade e universidade em dinâmicas de troca e alimentação.

Espero que este trabalho possa contribuir para práticas poético-docentes, no âmbito das salas de aula e salas de ensaio, espargidas nas coxias e palcos, potência para a efemeridade da cena: de natureza una/compósita/múltipla/efêmera. Espero que os estudantes de teatro sejam estimulados para a geração de novos conhecimentos. Conhecimento intercepto entre pressupostos teóricos, reflexões críticas das práticas artístico-formativas e proposições para vindouros princípios prático-criativo-reflexivos no âmbito fazer/pensar teatral.

Questões ficaram em aberto, na pesquisa aqui registrada, atitude própria da inquietude investigativa e das minhas limitações, mas a experiência de investigar e refletir as práticas docentes vividas no meu *lócus* de inserção profissional expandiu as minhas percepções, estudos e conhecimentos. Expansão que certamente será disseminada nas salas de aula/ensaio/apresentação e contribuirá para o amadurecimento do processo de ensino/aprendizagem do teatro. Ensino/aprendizagem do teatro pela experiência estética e a formação de artistas-professores-pesquisadores para atuarem em âmbitos. Espero que este trabalho contribua para a construção de uma comunidade para a qual o teatro é uma necessidade cultural.

REFERÊNCIAS

ALVES, Hebe. Desafios do encenador entre atores e personagens. In: MENDES, Cleise (Org.). *Dramaturgia, ainda: reconfigurações e rasuras*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 109-121.

ANDRADE, Jorge. *Marta, a árvore e o relógio*. 2. ed. Coleção de textos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ANTOINE, André. *Conversas sobre encenação*. Tradução, introdução e notas Walter Lima Torres. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

APPIA, Adolphe. *A obra de arte viva*. Trad. Redondo Jr. Lisboa: Ed. Arcádia, s/d.

ARAÚJO, Antônio. *A gênese da Vertigem: o processo de criação de O Paraíso Perdido*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. *A gênese da Vertigem: o processo de criação do Paraíso Perdido*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP. São Paulo, 2002.

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de. *A cena ensina: uma proposta pedagógica para a formação de professores de teatro*. 2005. 177 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em:

<http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAnica/Pesquisa/A_Cena_Ensina_ARAUJO_S%E1vio.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

AURÉLIO. Dicionário de português on-line. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/envolver>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

BARBA, Eugenio. *Queimar a casa: origens de um diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Maria Lucivania Lima. *Processo de encenação: uma prática pedagógica*. 2014. 121 f. Monografia (Licenciatura em Teatro) – Centro de Artes, Universidade Regional do Cariri, Juazeiro do Norte, 2014.

BARROS, Wiarlley de Almeida. *Memória como metodologia para a criação cênica*. Monografia (Licenciatura em Teatro) – Centro de Artes, Universidade Regional do Cariri. Juazeiro do Norte, 2016.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOGART, Anne. *A preparação do diretor*. Sete ensaios sobre arte e teatro. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre o teatro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BROOK, Peter. *O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. *Fios do tempo. Memórias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CHEKHOV, Michael. *Para o ator*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CRAIG, Edward Gordon. *Da Arte do Teatro*, Lisboa: Arcádia, 1963.

DORT, Bernard. *A representação emancipada*. Sala Preta, São Paulo: v. 13, n. 01, p. 47-55, 2013.

_____. *O teatro e a sua realidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

ESSLIN, Martin. *O teatro do absurdo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

FÉRAL, Josette. *Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um momento ao efêmero*. São Paulo: Editora Senac, 2010.

FERNANDES, Sílvia. A encenação. In: GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto (Org.). *História do teatro brasileiro, volume 2: do modernismo às tendências contemporâneas*. São Paulo: Edições SESCSP, 2013, p. 332-369.

FERNANDES, Sílvia. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERREIRA, Cecília. *Cena e jogo: o imaginário na carne*. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9434/1/FerreiraComSeg.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FORJAZ, Cibele. *À luz da linguagem. A iluminação cênica: instrumento de visibilidade à 'Scriptura do Visível'*. 2008. 232 f. Tese (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAAnica/Pesquisa/a_luz_da_linguagem_a_iluminacao_cenica_de_instrumento_da_visibilidade_a_scriptura_do_visivel_do_fogo_a_revolucao_teatral.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. 27. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz de Terra, 1981.

GARCEZ, Maria Helena Nery. Prefácio. In: PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCÍA, Santiago. *Teoria e prática do teatro*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

_____. *Teoría y práctica del teatro*. Volume II. La Habana: Ediciones Alarcos, 2010.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1971.

GUINSBURG, J.; FARIA João Roberto; LIMA, Mariângela Alves. *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto (Org.). *História do teatro brasileiro, volume 2: do modernismo às tendências contemporâneas*. São Paulo: Edições SESCSP, 2013.

GUSMÃO, Rita de Cássia; MUNIZ, Mariana Lima. *O Graduado em Teatro e o Mercado de Trabalho: Bacharel em Interpretação Teatral e Licenciado em Teatro*. Belo Horizonte: Revista Lamparina. 2010. v.1. Disponível em: <<http://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/article/view/60/44>>. Acesso em: 19 mai. 2017.

HADERCHPEK, Robson Carlos. *A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos*. 2009. [s.n.]. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000449323>>. Acesso em 10 mar. 2017.

HORTA, Diogo; MUNIZ, Mariana. O professor-artista na formação universitária em teatro. *Revista Docência Ensino Superior*, v. 5, n. 01, p. 91-112, abril, 2015.

JÚNIOR, Redondo. *Panorama do teatro moderno*. Lisboa: Editora Arcádia. s/d.

_____. Prefácio, notas, tradução. In: CRAIG, Edward Gordon. *Da arte do teatro*. Lisboa: Arcádia, 1963.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Amanda de Oliveira. *Processo de encenação: metodologia de ensino e aprendizagem no Curso de Teatro da URCA/CE*. 2015. 43 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Teatro) – Centro de Artes, Universidade Regional do Cariri, Juazeiro do Norte, 2015.

LOGAN, Joshua. Prefácio. In: STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MARZANO, Andrea. *Cidade em cena: o ator Vasques, o teatro e o Rio de Janeiro (1839-1992)*. Rio de Janeiro: Folha Seca, 2008.

MATIAS, Bárbara Leite. *Cotidiano de teatro de grupo do Cariri cearense: Ninho de Teatro e Coletivo Atuantes em Cena*. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MENCARELLI, Fernando. *Práticas corporais e alteridade na cultura de grupo: o Yuyachkani*. In: ROCHA, Maurílio; SOUZA, José Afonso (Org.). *Fronteiras e alteridade: olhares sobre as artes na contemporaneidade*. Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, 2014, p. 73-79.

MERRELL, Floyd. *Viver aprendendo. Cruzando fronteiras dos conhecimentos em Paulo Freire e Charles S. Pierce*. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

MICHALSKI, Yan. *Apresentação*. In: ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

MNOUCHKINE, Ariane. In: FÉRAL, Josette. *Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um momento ao efêmero*. São Paulo: Editora Senac, 2010.

MOURA, Luiz Renato. *A iluminação cênica no trabalho do ator: processos colaborativos da Cia. de Teatro Engenharia Cênica*. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/12465/1/LuizRGM_DISSE_RT.pdf. Acesso: em 13 mar. 2017.

_____. *Engenharia Cênica*. In: RAIFFER, Cecília [Cecília Maria de Araújo Ferreira]. *Três pontos sem ponto final: coletânea de dramaturgias*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2016.

MUNIZ, Mariana Lima. *Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processo de criação*. Petrópolis: Editora Vozes: 1987.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PAVIS, Patrice. *A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. *Dicionário de teatro*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEIXOTO, Fernando. *O teatro como criação coletiva*. In: GARCÍA, Santiago. *Teoria e prática do teatro*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. *Práticas lúdicas na formação vocal em teatro*. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-30082012-152236/pt-br.php>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

PEREIRA, Raimundo Lopes. *Encenação e iluminação cênica: processo de criação do espetáculo “De Braços Cruzados”*. 2014. 71f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Teatro) – Centro de Artes, Universidade Regional do Cariri, Juazeiro do Norte, 2014.

PIMENTEL, Lúcia. *Ensino/aprendizagem de arte e sua pesquisa*. In: ROCHA, Maurílio; SOUZA, José Afonso (Org.). *Fronteiras e alteridade: olhares sobre as artes na contemporaneidade*. Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, 2014, p. 15-23.

PRADO, Décio de Almeida. *História concisa do teatro brasileiro*. São Paulo: Ed. USP, 1999.

RAIFFER, Cecília [Cecília Maria de Araújo Ferreira]. *Três pontos sem ponto final: coletânea de dramaturgias*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2016.

RANGEL, Sonia Lúcia. *CasaTempo: poemas e desenhos*. Salvador: Solisluna, 2005.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Experiência e conhecimento em teatro*. EDUFMA: São Luís, 2013.

SARRAZAC, Jean-Pierre (Org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SOUZA, Edceu Barboza de. *Casa/Grupo Ninho de Teatro: um olhar para a produção e a gestão em teatro de grupo*. 2016. 90f. Monografia (Licenciatura em Teatro) – Centro de Artes, Universidade Regional do Cariri, Juazeiro do Norte, 2016.

STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

TORRES, Walter Lima. O que é direção teatral?. *Revista Urdimento*, Santa Catarina, nº 09, p.111-121, dezembro, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/10244713/O_QUE_%C3%89_DIRE%C3%87%C3%83O_TEATRAL>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Os diferentes processos de encenação e as diferentes acepções do encenador. *Revista Repertório*, Salvador, nº 13, p. 34-47, 2009.02. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4011/2933>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. *Prefácio e notas*. In: ANTOINE, André. *Conversas sobre encenação*. Tradução, introdução e notas Walter Lima Torres. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

TUDELLA, Eduardo Augusto da Silva. *Práxis cênica como articulação de visualidade: a luz na gênese do espetáculo*. 2013. 629f. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://pct.capes.gov.br/teses/2013/28001010035P0/TES.PDF>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

VARGENS, Meran. Imanência do campo poético. A língua do poeta como arma. In: RAIFFER, Cecília [Cecília Maria de Araújo Ferreira]. *Três pontos sem ponto final: coletânea de dramaturgias*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2016.

REFERÊNCIAS DOS MARCOS REGULATÓRIOS DO CURSO LICENCIATURA EM TEATRO DA URCA

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Parecer do Curso de Teatro da URCA. 2014. Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/pareceres-2014/par0722.2014%20-%20%20urca%20-%20artes%20visuais%20e%20teatro.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

CEARÁ. Diário Oficial do Estado do Ceará. Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura em Teatro da URCA. DOE nº 01, de 02 de janeiro de 2015. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20150102/do20150102p01.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

CEARÁ. Diário Oficial do Estado do Ceará. Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA. DOE nº 01, de 02 de janeiro de 2015. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20150102/do20150102p01.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

URCA. Matriz do Curso de Teatro. Disponível em: <<http://prograd.urca.br/portal/index.php/matrizes-curriculares/file/22-matriz-curricular-teatro>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

URCA. Reitoria. Provimento nº 031/2007. Criação do Curso de Teatro por Provimento da Reitoria.

URCA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Resolução nº 001/2007. Dispõe sobre as Atividades Complementares no Curso de Graduação da URCA. Disponível em: <<http://www.urca.br/textos/s1/AdmSup/deliberacaoSup/docPDF/RESOLUCAO%20-%20CEPE%20001-2007.pdf>> Acesso em: 10 de mar. 2017.

URCA. Conselho Universitário Superior (CONSUNI). Resolução nº 002/2012. Cria o Curso de Licenciatura em Teatro. Disponível em: <<http://www.urca.br/textos/s1/AdmSup/deliberacaoSup/docPDF/Resolucao%20002-2012.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

URCA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Resolução nº 008/2012. Aprovação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Teatro. Disponível em: <<http://www.urca.br/textos/s1/AdmSup/deliberacaoSup/docPDF/RESOLUCAO%20N%20%20008.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

URCA. Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Teatro (PPP/Teatro-URCA). Disponível em: <<http://cartes.urca.br/portal/index.php/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 10 mar. 2017.