

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

André Ferraz Sitônio de Assis

**PROCESSOS COLETIVOS
NO TEATRO PARA CRIANÇAS:**
dramaturgia, encenação e suas relações autorais

Belo Horizonte
2017

André Ferraz Sitônio de Assis

**PROCESSOS COLETIVOS
NO TEATRO PARA CRIANÇAS:**

dramaturgia, encenação e suas relações autorais

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 Doutor em Artes.

Linha de Pesquisa: Artes da Cena

Área de Concentração: Arte e Tecnologia da Imagem

Orientador: Prof. Dr. Antonio Barreto Hildebrando

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2017

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

Assis, André Ferraz Sitônio de, 1975-

Processos coletivos no teatro para crianças [manuscrito] : dramaturgia, encenação e suas relações autorais / André Ferraz Sitônio de Assis. – 2017.

213 f. : il.

Orientador: Antonio Barreto Hildebrando.

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

1. Representação teatral – Teses. 2. Teatro – Teses. 3. Criação (Literária, artística, etc.) – Teses. 4. Teatro infanto-juvenil – Teses I. Hildebrando, Antonio, 1961- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD 792.028

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa da tese do aluno **ANDRÉ FERRAZ SÍTÔNIO DE ASSIS** Número de Registro **2013710105**.

Título: **"Processos coletivos no teatro para crianças: dramaturgia, encenação e suas relações autorais"**



Prof. Dr. Antonio Barreto Hildebrando – Orientador - EBA/UFMG



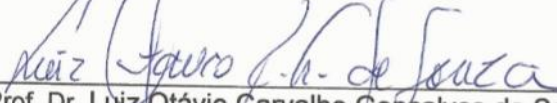
Prof. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa – Titular – FAE/UFMG



Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio – Titular – UNIRIO



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



Prof. Dr. Luiz Otávio Carvalho Gonçalves de Souza – Titular – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 18 de setembro de 2017.

*Dedico essa pesquisa a todos os que trabalham
por um teatro mais humano e menos máquina...
que é como deveria ser a vida, não é?*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que passaram pelos meus caminhos (que foram alguns) nesses quarenta e dois anos de vida, a maioria deles dedicados à arte, especialmente ao teatro para crianças.

A Nadja, João e Gabriela (mãe, pai e irmã) e a todos da família, pelas situações vividas e pelos laços feitos e desfeitos que me fizeram ir em frente e construir o meu próprio caminho.

Aos amigos e colegas da vida, do teatro, dos estudos e aos grupos artísticos pelos quais passei em Recife/PE, Olinda/PE, Abreu e Lima/PE, Boa Vista/RR, Belo Horizonte/MG, Ouro Preto/MG, Mariana/MG, Niterói/RJ e Rio de Janeiro/RJ. Especialmente a quem vivenciou esses quatro anos de doutorado mais intensamente, do projeto à finalização, como Jennifer Jacomini, Edilayne Paula de Lima, Henrique Selva Manara e Vanessa Lobo.

A todas as pessoas que participaram dos espetáculos pesquisados e aqueles que generosamente concederam seus tempos e suas energias para ajudar, com as entrevistas, a construir esse trabalho: Henrique Limadre, Javier Galindo, Eduardo Moreira, Cléo Magalhães, Marina Viana e Gabriel Castro (*Circo do Lixo*); Isaque Ribeiro, Polyana Horta e Roza Maria Oliveira (*Pra Lá do Arco-Íris*); Anna Campos, Ededson Gomes e Antonio Hildebrando (*O Mistério da Bomba H_____*).

A Jennifer Jacomini (sim, duplamente!) pela revisão, atenção, cuidado e carinho com esta tese, algo que foi fundamental para a boa conclusão do trabalho; também a Leonardo Guilherme, que fez as transcrições das entrevistas, e ao meu “teórico de plantão”, Wellington Júnior, colega de longa data, sempre disponível a tirar dúvidas, por mais insólitas que fossem. Muito obrigado!

Aos alunos, professores e funcionários dos lugares em que trabalhei ministrando aulas, auxiliando ou coordenando projetos: Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte (MG), Centro de Formação Artística do Palácio das Artes - Fundação Clóvis Salgado (MG),

Pós-Graduação em Produção e Crítica Cultural da Pontifícia Universidade Católica - PUC Minas (MG), Graduação de Artes Cênicas do Departamento de Artes da Universidade Federal de Ouro Preto (MG), Fundação Municipal de Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte (MG) e Coordenadoria de Oficinas Artísticas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (RJ).

Agradecimentos aos professores do período de Recife, Elisa Toledo Todd, Paulo Michelotto, Roberto Lúcio, João Denys Leite e Marco Camarotti (*in memoriam*), aos professores do Galpão Cine Horto, Chico Pelúcio, Lydia Del Picchia e Júlio Maciel e aos professores da UFMG, Luiz Otávio Carvalho (meu orientador no mestrado), Fernando Mencarelli, Rita Gusmão, Ernani Maletta, Eugênio Tadeu, Arnaldo Alvarenga, Marcos Alexandre, Maria Cristina Gouvêa, Mariana Muniz, Marina Marcondes Machado e, especialmente, ao meu orientador Antonio Barreto Hildebrando, pela paixão e fé na arte como impulso de vida e transformação humana e social! Evoé!

“Tentei não fazer nada na vida que
pudesse envergonhar o menino que fui”.
(José Saramago)¹

¹ Entrevista a Ana Mendoza, Agencia Efe, Madri, jan. 2007 (SARAMAGO; AGUILERA; AGUIAR, 2010, p. 32).

RESUMO

Estudo dos processos cênicos e dramatúrgicos de três espetáculos de teatro para crianças realizados em Belo Horizonte/MG, entre 2007 e 2012: *Circo do Lixo* (2007), *Pra Lá do Arco-Íris* (2011) e *O Mistério da Bomba H_____* (2012). Para tanto, foi realizado um cotejamento entre essas montagens tendo como foco comum de análise o fato de, em todas elas, a escritura (ou reescritura) do texto dramatúrgico ter sido realizada de maneira coletiva pelos participantes do processo de criação cênica. A dramaturgia aqui é compreendida como trama composta para dar base à encenação, que também constrói signos que ajudam a tecer, em cena, essa mesma trama. Investigou-se quais foram os procedimentos de criação e/ou recriação dramatúrgica utilizados nesses espetáculos e de que maneira essa dramaturgia foi sendo constituída por meio do processo de montagem cênica. Para isso, foram realizadas análises dos espetáculos e entrevistas com os participantes das montagens, nas quais foram abordadas questões acerca da comunicação cênica com crianças e das metodologias de criação dramatúrgica utilizadas.

Palavras-chave: Dramaturgia; encenação, metodologias de criação cênica; processos cênicos coletivos, teatro para crianças.

ABSTRACT

Study of the scenic and dramaturgical processes of three theater shows for children held in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil, between 2007 and 2012: *Circo do Lixo* [Trash Circus] (2007), *Pra Lá do Arco-Íris* [Beyond Rainbow] (2011), and *O Mistério da Bomba H_____* [The Mystery of the 'Chicken' H-Bomb] (2012). To this end, we conducted a mutual comparison between these assemblies having one common focus of analysis the fact that in all of them, the writing (or rewriting) of dramaturgical text have been held collectively by the participants of the scenic creation process. The dramaturgy here is understood as plot made to underpin the staging, which also builds signs that help weave on the scene, this same plot. We investigate what procedures creation and/or recreation dramaturgical used in these shows and how this drama was coming to life through the scenic assembly process. For this, we conducted analysis of performances and interviews with the participants of assemblies, in which questions were raised about the scenic communication with children and the dramaturgical creation methodologies used.

Keywords: Dramaturgy; staging; scenic creation methodologies; collective scenic processes; theater for children.

LISTA DE FIGURAS

- FIG. 01 – *Circo do Lixo*** (Foto Guto Muniz)..... p. 20
- FIG. 02 – *Pra Lá do Arco-Íris*** (Foto Marco Aurélio Prates)..... p. 21
- FIG. 03 – *O Mistério da Bomba H***_____ (Foto Anna Campos)..... p. 22
- FIG. 04 – *Circo do Lixo*** (Foto Guto Muniz)..... p. 97
- FIG. 05 – *Circo do Lixo*** (Foto Guto Muniz)..... p. 110
- FIG. 06 – *Pra Lá do Arco-Íris*** (Foto Marco Aurélio Prates)..... p. 115
- FIG. 07 – *Pra Lá do Arco-Íris*** (Foto Marco Aurélio Prates)..... p. 123
- FIG. 08 – *O Mistério da Bomba H***_____ (Foto Anna Campos)..... p. 132
- FIG. 09 – *O Mistério da Bomba H***_____ (Foto Anna Campos)..... p. 140
- FIG. 10 – *Circo do Lixo*** (Foto Guto Muniz)..... p. 155
- FIG. 11 – *Circo do Lixo*** (Foto Guto Muniz)..... p. 164
- FIG. 12 – *Pra Lá do Arco-Íris*** (Foto Ellen Azevedo)..... p. 169
- FIG. 13 – *Pra Lá do Arco-Íris*** (Foto Alex Drumond)..... p. 175
- FIG. 14 – *O Mistério da Bomba H***_____ (Foto Anna Campos)..... p. 181
- FIG. 15 – *O Mistério da Bomba H***_____ (Foto Anna Campos)..... p. 188

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. INFÂNCIAS E TEATROS.....	26
1.1. Compreendendo o que já fomos.....	32
1.2. Aspectos gerais no teatro para crianças: entre o senso comum e a comunicação de fato.....	37
1.3. Adultos, crianças e o teatro: comunicação em processo.....	46
1.4. Comunicação indireta no teatro para crianças.....	53
1.5. Construção dramaturgica: quem escolhe o quê?.....	58
2. PROCESSOS COLETIVIZADOS DE CRIAÇÃO CÊNICA: PARA MIM E PARA O OUTRO.....	61
2.1. Criação coletiva: da divisão tradicional à divisão comunitária...69	
2.2. Processo colaborativo: entre o caos e a ordem.....	72
2.3. Linguagens mistas, performativas e em processo.....	77
2.4. Dramaturgia escrita e dramaturgia cênica.....	85
3. COLETIVO EM CONSTRUÇÃO.....	92
3.1. O “circo” da improvisação e da poética corpórea.....	97
3.2. “Pra lá” do texto pronto.....	115
3.3. “O mistério” dos detalhes lapidados.....	132

4. A COMUNICAÇÃO CÊNICA E A CRIANÇA COMO PÚBLICO	
PRETENDIDO.....	148
4.1. Humanizando objetos e relações.....	155
4.2. Entrando em mundos fantásticos.....	169
4.3. Brincando com fogo.....	181
CONCLUSÃO.....	197
REFERÊNCIAS.....	201

INTRODUÇÃO

Escrever sobre processos cênicos coletivos em teatro para crianças é muito mais do que analisar processos criativos de outros artistas. É, antes, desde uma perspectiva crítica e distanciada de pesquisador, investigar um assunto que reverbera em mim há 19 anos.

Foi em 1998 que fiz meu primeiro espetáculo para crianças e, menos de um ano depois, o primeiro curso sobre teatro para crianças, em Recife, com o Prof. Dr. Marco Camarotti, em 1999. Após isso, vieram grupos de estudos e diversos processos criativos com foco na infância, exercendo as funções de ator, sonoplasta, produtor e diretor, parte deles em Recife e, a partir de 2004, em Belo Horizonte. Em 2007 iniciei o Mestrado em Artes, com a pesquisa sobre Análise Ativa no processo de atuação em teatro para crianças, na qual a aplicação prática foi a criação coletivizada do espetáculo *A Viagem de Clara – Em Busca do Eu Perdido*, montagem premiada, criada em 2008 e que circulou por diversas cidades de Minas Gerais (além de uma apresentação no Estado do Rio de Janeiro), tendo encerrado seu ciclo em 2011, no Grande Teatro do Palácio das Artes. Agora, continuo com a lente sobre o teatro para crianças, mas, dessa vez, analisando outros três espetáculos contemporâneos ao espetáculo *A Viagem de Clara – Em Busca do Eu Perdido*.

Esta tese é resultado de uma pesquisa sobre a criação cênica e dramatúrgica a partir de processos coletivos e analisa os procedimentos de construção adotados em três espetáculos de teatro para crianças realizados em Belo Horizonte/MG entre 2007 e 2012. Foi realizado um cotejamento entre essas montagens tendo como foco comum de análise o fato de que, em todas elas, a escritura (ou reescritura) do texto dramatúrgico e cênico fora realizada de maneira coletivizada pelos participantes dos processos de criação cênica.

Nesses trabalhos, pude perceber, com o olhar de fora, questões que, muitas vezes, passam despercebidas quando se está imerso nos próprios processos criativos. As entrevistas semidiretivas – que logo se tornaram ótimos bate-papos entre amigos – fizeram os artistas participantes reverem e aprofundarem questões importantes que não haviam percebido antes da conversa e, mais do que tudo, fez a pesquisa trilhar caminhos diferentes dos inicialmente planejados.

As experiências próprias são “pérolas” subjetivas que, ao recontá-las, lapida-se um pouco de si mesmo. O que serão apresentados e analisados são relatos e opiniões de artistas sobre processos coletivos de grupos que buscaram, a seus próprios modos, uma relação artística com a infância contemporânea, tão fortemente permeada por influências comerciais midiáticas. Esses espetáculos buscam proporcionar às crianças, através do teatro, a experiência da arte do encontro, não apenas como forma de passar o tempo, mas como forma de fruição artística e comunicação subjetiva, a partir de histórias criadas ou recriadas pelos artistas envolvidos no processo de construção cênica das obras em questão.

A relação de participação de cada equipe de criação na escritura dramaturgica e cênica desses espetáculos aconteceu de maneiras muito diferentes, mas esteve presente o fato de que em todos eles a dramaturgia, existindo antes ou não, foi criada, alterada ou intensamente transformada pelas equipes de montagem: diretor, dramaturgo, elenco, preparadores corporais/vocais e demais pessoas da equipe artística e técnica.

Os três espetáculos escolhidos para a análise foram: *Circo do Lixo* (2007), *Pra Lá do Arco-Íris* (2011) e *O Mistério da Bomba H_____* (2012). Como exemplos de procedimentos dramaturgicos coletivos nessas obras, cito: a reconstrução dos textos e cenas do *Circo do Lixo*, que foi, segundo o diretor e dramaturgo Eduardo Moreira, “desmontado e reconstruído várias vezes pelos improvisos dos atores” (MOREIRA, 2011,

p. 108); a recriação da história original de *Pra Lá do Arco-Íris* pelos artistas que, de acordo com relato do ator e dramaturgo Isaque Ribeiro, vislumbra “pensar uma coisa nova, uma coisa nossa que possa trabalhar com esses elementos e dizer o que a gente pensa” (RIBEIRO, 2014, p. 2); ou a reelaboração do texto *Mistério da Bomba H_____*, conforme explicado pela diretora do espetáculo Anna Campos: “nós transformamos esse texto dramático em um roteiro, improvisamos em cima dele e depois nós retornamos a ele. Só que nós retornamos de outra forma, porque ele não é o mesmo texto dramático” (CAMPOS, 2015, p. 1).

Foram verificados quais os procedimentos de criação e/ou recriação dramática utilizados nesses espetáculos e de que maneira essa dramaturgia foi constituída a partir do processo de construção cênica, na relação dramaturgia-encenação-atuação. Para isso, foram realizadas entrevistas com os participantes das montagens de cada um desses espetáculos, nas quais foram abordadas questões acerca das metodologias de criação dramática utilizadas ou de processos de encenação com reflexos na dramaturgia.

Paralelo a esse interesse por um teatro comprometido com o próprio tempo e com os próprios criadores, surgiram questões que envolveram também o comprometimento com quem participa, junto aos artistas, do ato teatral: os espectadores que, nesse caso, são prioritariamente crianças. Quando digo prioritariamente, pretendo explicitar que um espetáculo pensado para crianças pode, perfeitamente, ser fruído por adultos com o mesmo interesse, ainda que por vias de comunicação diferentes.

Em minha dissertação de Mestrado, *Construção atoral para o teatro infantil: uma proposta de criação cênica*, eu já apontava que perceber o teatro para crianças como “algo que é só para crianças é o que provoca em grande parte dos artistas certa insatisfação por realizar um trabalho artístico que, em geral, é considerado menor (...) reafirmando todo o preconceito em relação às crianças” (ASSIS, 2011, p. 10). O preconceito

ao qual me referia não era em relação à criança em si, mais a tudo o que envolve a ideia de infância, por isso mesmo, acaba cegando os artistas, fazendo-os não buscar um maior aprofundamento nos trabalhos voltados para crianças. Felizmente, existe outra vertente de artistas que se esforça para descobrir técnicas e formas de comunicação cênica com crianças que, em geral, podem e devem ser utilizadas em qualquer gênero teatral e para qualquer público, mas que têm na criança e nas suas diversas formas de relação, focos que impulsionam suas pesquisas e criações.

Outra questão repensada é a utilização do adjetivo infantil para a designação do teatro destinado a crianças. Ainda no período do mestrado (2008-2010), defendi que a utilização da palavra infantil como adjetivo de teatro, na expressão “teatro infantil”, não seria um problema, pois, segundo o professor Marco Camarotti, em seu livro *A linguagem no teatro infantil*, “o problema que gerou essa pejoração, a raiz desse mal, está na própria visão distorcida que a sociedade em geral e o homem de teatro² em particular têm da criança” (CAMAROTTI, 2002, p. 13).

No entanto, hoje, defendo como sendo mais adequada a utilização da expressão “teatro para crianças”, ou mesmo “teatro para a infância”, pois entendo que a questão maior se trata do endereçamento dos espetáculos, isto é, para quem se destina o espetáculo teatral, e não uma qualificação do teatro em si. Isto porque a expressão “teatro infantil” carrega em si uma dubiedade de sentidos: a palavra “infantil” pode qualificar, como adjetivo que é, o sujeito “teatro”, como se o teatro fosse infantil e não o seu público.

É importante também perceber que a ideia de divisão de faixa etária é algo que pertence a uma forma de pensamento desenvolvimentista, principalmente pelo viés dos estudos em psicologia do desenvolvimento infantil realizados, a princípio, por Jean Piaget, que

² Considero aqui a expressão “homem de teatro” o mesmo que “artista de teatro”, independente do gênero. Como se trata de uma citação direta, não houve modificação no termo.

identifica as faixas etárias de maneira genérica por suas características de cognição, percepção de mundo e relação com a linguagem, com as pessoas e com as coisas, sem considerar as idiossincrasias, questões emocionais, culturais e sociais de cada criança. A professora e pesquisadora Marina Marcondes Machado, aponta em seu artigo *Teatro e infância, possíveis mundos de vida (e morte)* questões sobre como esse pensamento desenvolvimentista influenciou a forma de pensar e tratar a criança e toda a lógica de educação, comércio e relações sociais contemporâneas. Diz Machado:

Assistimos por décadas à supremacia do modo adulto de pensar a infância no recorte **desenvolvimentista**, influência das ciências da psicologia e da pedagogia em sua vertente majoritária: algo que regeu, direta ou indiretamente, formal ou informalmente, as normas para as produções artísticas, a indústria de brinquedos, a literatura infanto-juvenil, a indústria e artesanato de roupas e sapatos, utensílios domésticos de uso infantil etc. (MACHADO, 2014, p. 4, grifo meu).

Machado ainda considera que as atividades artísticas produzidas para as crianças servem mais à “roda da indústria cultural”³ do que às próprias crianças, segundo ela:

Aqueles que produzem cultura para a criança povoam a chamada indústria cultural. Mesmo que com consultoria externa, especializada ou temática, os fabricantes de brinquedos, livros, roupas, e os produtores de música, teatro, cinema, etc. quase nunca são teóricos, e seu objetivo, claro e límpido, é manter a roda da indústria cultural ativa, ávida de novidades, e lucrativa. Enquanto isso, os teóricos prestam consultoria... e/ou fazem trabalho de gabinete: ensinam, produzem conhecimento nas

³ “Indústria cultural” é um conceito desenvolvido por Theodor Adorno e Max Horkheimer, filósofos e sociólogos alemães filiados à teoria crítica, que faz referência à padronização cultural engendrada por um processo de legitimação político-ideológico da classe dominante sobre a sociedade, por meio de produções em série e difusão nos meios de comunicação de massa. (ADORNO; HORKHEIMER, 2002).

universidades, publicam artigos e livros, escrevem em blogs etc. (MACHADO, 2014, p. 5).

Uma das questões que impulsiona o desenvolvimento deste trabalho é a percepção de que em Belo Horizonte, nos últimos anos, existem alguns grupos e artistas que vêm buscando a contramão desse processo, pesquisando e colocando em prática espetáculos pensados para crianças a partir de propostas não necessariamente com apelo comercial prioritário, mas com uma busca intensa por linguagens variadas e que têm como ponto em comum, a procura por uma comunicação mais efetiva – e “afetiva”, como diria Paulo Freire (2007, pp. 141-146) – não só com as crianças, mas com espectadores de todas as idades. Sendo assim, denominar teatro para crianças em lugar de teatro infantil é mais uma forma de indicar o foco da comunicação pretendida do que excluir os adultos dessa mesma comunicação.

Acredito que a arte existe para todos, no entanto, quando informo que o estudo é sobre teatro para crianças, não estou dizendo que esse teatro é exclusivamente para crianças, mas que tem como busca maior a comunicação com elas. É importante lembrar que o teatro para crianças ainda é uma categoria vista por muitos como menos importante, já que a visão de infância que se tem em geral, percebendo a criança como algo menor ou inacabado, ainda está bastante arraigada na sociedade. Influencia essa visão pejorativa o fato de que a indústria cultural nos assola com a percepção de que a arte para a criança é apenas mais um veículo para difusão de produtos de consumo, como já disse Machado e também como lembra o pesquisador e professor Paulo Merisio em seu artigo *A linguagem do teatro infantil*. Segundo o autor:

Paralelamente ao processo de descoberta das possibilidades do teatro para as crianças, sabemos, permanece em atividade um teatro infantil viciado em **chavões**. Artistas que ainda acreditam

que o teatro para este público-alvo é mais fácil de ser desenvolvido. (...) Assistiu-se ao surgimento de uma série de espetáculos que apelavam para o sucesso fácil de personagens clássicos, seja dos contos de fadas, de literatura infantil, de enlatados da TV ou de clássicos levados ao cinema pelos Estúdios Disney. (MERISIO, 2004, pp. 132-133, grifo nosso).

É por meio de trabalhos como este que se propõe que certas barreiras possam, aos poucos, ser ultrapassadas. Esta tese procura, inclusive, estimular uma visão mais aprofundada sobre processos de criação em teatro para crianças que superem certos chavões e preconceitos, bem como a forma dos artistas perceberem as crianças com todos os seus paradoxos: seres íntegros e em processo, como todos nós.

Janusz Korczak disse, a respeito do educador – observação que pode ser estendida ao artista de teatro ou qualquer pessoa que lide com crianças – que “o educador não se deve abaixar até a criança, mas **elevar-se** a ela” (KORCZAK apud CAMAROTTI, 2002, p. 9, grifo meu). Compreende-se que, reconhecer as crianças de fato como seres humanos complexos e particulares que são, não pressupõe elevar-se nem abaixar-se, no sentido de superioridade ou inferioridade de qualquer das duas partes. O ato de um adulto abaixar-se para falar com uma criança é algo físico na relação com elas, mas pode-se considerar essa elevação da qual fala Korczak, como uma percepção do olhar da criança para além do mundo sensível, real. Ou seja, o ato simbólico de elevar-se à criança seria uma metáfora para os adultos se permitirem ir além do mundo objetivo, como se o ato de abaixar-se para falar com a criança fisicamente, correspondesse ao ato de elevar-se subjetivamente para além do mundo real e objetivo.

Sobre esse assunto, a professora Marina Marcondes Machado comenta o que ela designa de “agachamento”, nome dado ao seu sítio na *internet* sobre cotidiano, arte e infância.⁴ Diz Machado:

⁴ Endereço na *internet*: <www.agachamento.com>.

Agachar-se é ir ao chão, ficar de cócoras, estar muito perto de onde a criança pequena está. **AGACHAMENTO** propõe ao adulto visitante do sítio agachar-se na direção das crianças, propondo a compreensão de um longo caminho de agachadas. Postura boa para brincar, agachar-se é tentar compreender a criança no seu ponto de vista; é fazer reverência ao modo de ser da criança, gesto de proximidade e de começo de alguma coisa... um agacho! (MACHADO, 2011, grifo da autora).

Machado ainda diz, em resposta a um dos comentários sobre a questão, que “agachar é voltar a atenção ao essencial, estar perto da terra e de todos os órgãos ao mesmo tempo” (MACHADO, 2011). É nesse sentido paradoxal – o agachamento que eleva a relação – que busquei orientar este trabalho, que também se mostra relevante devido à escassez de produções teóricas sobre processos dramatúrgicos e cênicos no teatro contemporâneo para crianças e por ser o aprofundamento de minha pesquisa nesse campo de atuação, o teatro para crianças, investigação que em minha dissertação de Mestrado teve o foco no trabalho do ator.

Desta vez, para o Doutorado, propus uma pesquisa sobre a dramaturgia e encenação para crianças desde a práxis artística, que aliasse a reflexão teórica à prática cênica, a partir de estudos de casos.

Para tanto, este trabalho foi desenvolvido em duas etapas: a primeira se deu por meio de encontros e entrevistas semidiretivas com os artistas envolvidos em três espetáculos belorizontinos, criados entre 2007 e 2012, voltados para o público infantil; a segunda etapa foi uma análise comparativa dos métodos de criação cênico-dramatúrgica desses mesmos espetáculos. Para tanto, foi feita uma análise sob o ponto de vista da relação dramaturgia-encenação, que cotejou os três espetáculos escolhidos, na qual foram estudados os processos cênico-dramatúrgicos que lidaram, de formas diferentes, com a recriação dos textos iniciais pelas equipes envolvidas nas montagens. Os espetáculos analisados foram:

- **CIRCO DO LIXO** (Pé na Rua 2007 - Galpão Cine Horto, 2007)
 - Direção: **Eduardo Moreira e Chico Aníbal**;
 - Dramaturgia: **Ivana Andrés e Eduardo Moreira**;
 - Texto original: **Ivana Andrés** (texto dramático).
 - Trilha Sonora: **Fernando Muzzi**
 - Elenco (que participou do processo de criação):
 - Cléo Magalhães** – Scotch, uma garrafa de *whisky* vazia;
 - Gabriel Castro** – Urubonildo / *Punk* / *Televisão*;
 - Henrique Limadre** – Pseudro, um pneu careca;
 - Javier Galindo** – Urubozildo / *Punk* / *Televisão*;
 - Luiz Fernando Filizolla** – César Augusto, estátua de centurião romano;
 - Margareth Serra** – Paneloca, uma panela de pressão velha;
 - Marina Viana** – Minha, uma meia calça furada / *Punk*;
 - Pedro Chaib** – Cordovil, uma corda puída.



FIG. 1 – Circo do Lixo

Foto: Guto Muniz

Em cena: Cléo Magalhães, Margareth Serra, Luiz Fernando Filizolla, Pedro Chaib, Marina Viana e Henrique Limadre.

- **PRA LÁ DO ARCO-ÍRIS** (Roza dos Ventos Produções, 2011)
 - Direção: **Polyana Horta**;
 - Dramaturgia: **Polyana Horta e Isaque Ribeiro**;
 - Texto original: **Andréa Sophia** (texto em prosa do livro *As Crianças Encantadoras de Música e o Arco-Íris*).
 - Trilha Sonora: **Fernando Muzzi**
 - Elenco (que participou do processo de criação):
 - Anna Campos** – Brisa (Criança)
 - Dudu Guimarães** – Fiapo (Capanga de Fray) / Dudu (Criança) / Locutor (Rádio Fumaçópolis)
 - Fernando Penido** – Fray (Pai de Cenzo e Chefe de Pesadelo e Fiapo) / Bocó (Criança)
 - Isaque Ribeiro** – Cenzo (Criança de Fumaçópolis)
 - Jéssica Tamietti** – Professora / Martha Rocha (Dona da Padaria)
 - Roza Maria Oliveira** – Pesadelo (Capanga de Fray) / Babi (Criança)
 - Wagner Alves** – Baloeiro / Juba (Criança) / Dr. Gagago / Padeiro



FIG. 2 – Pra Lá do Arco-Íris

Foto: Marco Aurélio Prates

Em cena: Wagner Alves, Jéssica Tamietti, Dudu Guimarães, Anna Campos, Isaque Ribeiro e Fernando Penido.

- **O MISTÉRIO DA BOMBA H_____** (Grupo Oriundo de Teatro, 2012)
 - Direção: **Anna Campos**;
 - Dramaturgia: **Antonio Hildebrando**;
 - Texto original: **Antonio Hildebrando** (texto dramático).
 - Trilha Sonora: **Tatá Santana**
 - Elenco (que participou do processo de criação):
 - Diego Krisp** – Cabo Pescoço / Franguete / Glugludoaldo
 - Enedson Gomes** – Prefeito / Calidênia / Capitão Coruja
 - Helaine Freitas** – Madame Crista / Galinícia / Apresentadora
 - Isabela Arvelos** – Penosa
 - Tatá Santana** – Urubulino / Frangolino / Apresentador / Super Piu
 - * Obs.: a atriz Pâmella Rosa iniciou os ensaios, mas não finalizou o processo.



FIG. 3 – O Mistério da Bomba H_____ Foto: **Anna Campos**
Em cena: Tatá Santana, Diego Krisp, Enedson Gomes, Isabela Arvelos e Helaine Freitas.

Paralelamente a essa análise, foi realizado o estudo sobre processos coletivos de criação dramática, tendo como fundamentação teórica textos e depoimentos de Adélia Nicolete, Antônio Carlos de Araújo Silva (Antônio Araújo), Cibele Forjaz, Eduardo Moreira, Eliana Monteiro, Gustavo Bones, Ivana Andrés, Juliana Barone, Luís Alberto de Abreu, Marcos Antônio Alexandre, Mariana de Lima e Muniz e Rosyane Trotta.

Também foi realizado o levantamento bibliográfico acerca de teorias sobre teatro para crianças e outras linguagens artísticas direcionadas à infância, tendo por referências autores como: Eugênio Tadeu, Fernando Lomardo, Flávio Desgranges, José Saramago, Mafra Gagliardi, Marco Camarotti, Maria Cristina Soares de Gouvêa, Maria Helena Kühner, Marina Marcondes Machado, Neil Postman, Paulo Freire, Paulo Merisio, Philippe Ariès, Taís Ferreira e Walter Omar Kohan.

Além desses autores, foram abordadas questões sobre o teatro na antiguidade e na contemporaneidade a partir de estudiosos como Ana Paula Zanandrea, Anne Bogart, Bertolt Brecht, Enio Carvalho, Eugenio Barba, Eugênio Kusnet, Frederico Bottrel, Gabriele Sofia, Gilberto Icle, Hans-Thies Lehmann,⁵ Josette Féral, Keith Johnstone, Konstantín Stanislávski,⁶ Luigi Pirandello, Marco De Marinis, Maria Knebel, Patrice Pavis, Renato Ferracini, Richard Schechner, Renato Cohen, Sandra Meyer, Tina Landau, Vanessa Teixeira de Oliveira e Zeca Ligiéro, além de outros pesquisadores de áreas afins, como Felipe Corrêa, Max Horkheimer, Pierre Bourdieu, Theodor W. Adorno, Valdez Helena Gil Junqueira e Walter Benjamin.

⁵ Que também escreveu sobre teatro para crianças.

⁶ A grafia ocidental do nome de Konstantín Stanislávski (com “k”, acento agudo na última sílaba do primeiro nome e na penúltima sílaba do último nome) está escrito de acordo com o que está apresentado no livro *O trabalho do ator: diário de um aluno*, com edição de Jean Benedetti e tradução de Vitória Costa. (STANISLÁVSKI, 2017). Em outras edições, o nome do autor em questão pode vir grafado em nosso alfabeto (romano) de formas diferentes, pois seu nome original em russo é escrito em alfabeto cirílico.

Compreendo que cada grupo de pessoas demanda formas distintas de trabalho e, por vezes, dentro de um mesmo processo artístico, é comum perceber métodos diferentes na busca de cenas mais coerentes com as pessoas que participam do processo artístico e também com o que elas querem dizer na sociedade em que vivem. A procura pela realização de espetáculos condizentes com a época, o lugar e a cultura de cada sociedade tem, por objetivo, estabelecer relações entre os artistas e o público. Pretendi, portanto, analisar, a partir das obras escolhidas, o alcance de efetividade desse tipo de processo nas relações entre seus artistas criadores buscando, com isso, perceber os processos dramatúrgicos e cênicos coletivizados como algo importante, profícuo, funcional e que potencializa o campo do teatro contemporâneo para crianças.

Para tanto, dividi a tese em quatro partes, além desta introdução, a saber:

No capítulo 1, intitulado *Infâncias e teatros*, são apresentados alguns entendimentos sobre a infância; alguns aspectos gerais do teatro para crianças; a questão do processo de comunicação entre adultos-atores e crianças-espectadoras no teatro e as escolhas na construção dramatúrgica.

No capítulo 2, intitulado *Processos coletivizados de criação cênica: para mim e para o outro*, foram abordadas algumas metodologias e formas específicas de processos cênicos coletivos, como: a criação coletiva, o processo colaborativo, linguagens mistas, performativas e em processo, além de discutir a questão da dramaturgia escrita e da dramaturgia cênica.

No capítulo 3, intitulado *Coletivo em construção*, foram discutidos os processos de criação dramatúrgica e de encenação de cada um dos três espetáculos a partir das entrevistas realizadas.

No capítulo 4, intitulado *A comunicação cênica e a criança como público pretendido*, foram discutidos temas como a questão de abordagem do processo voltado para crianças, bem como a relação com o público, a comunicação com adultos e crianças e as reconstruções cênicas a partir do contato com os espectadores.

Na *Conclusão*, eu realizo as considerações finais, apontando as questões que percebi como mais pertinentes no trabalho, como a questão da construção cênico-dramatúrgica em processo coletivo, assim com a questão da comunicação entre os artistas e dos artistas com o público, em especial as crianças, que são o público preferencial.

1. INFÂNCIAS E TEATROS

Tremo cada vez que escrevo sobre a infância. A preposição que antecede a infância diz tudo: a gramática nos situa por cima dela e convida a escrever do alto para o baixo, do visivelmente maior para o aparentemente menor. A sensação de cegueira abismal se repete com tal persistência que resulta impossível escondê-la, ou fazer de conta que não exista, como se uma voz inaudível teimasse em chamar a atenção da escrita cada vez que ela se posiciona sobre a infância. (...) a tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmação política da igualdade e da diferença; a escrita torna-se uma manifestação de resistência a uma forma de relação conosco mesmos e com aquilo chamado de humanidade: assim, o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela; a escrita torna-se política por que serve de testemunho – e, nesse mesmo ato, repara – um esquecimento; é também política porque recupera um outro do humano, esse outro que Lyotard⁷ chama de infância. (KOHAN, 2010, p. 126).

A infância é uma categoria social que mudou bastante como conceito relacional ao longo dos séculos nas sociedades organizadas do mundo inteiro. Segundo o historiador francês Phillipe Ariès, em seu livro *História social da criança e da família* (ARIÈS, 1981), em sociedades europeias da Idade Média não havia grandes distinções sobre espaços públicos direcionados às crianças, sendo a educação dessas responsabilidades das famílias e das demais pessoas que conviviam com elas. Não havia escolas com divisões etárias específicas nem áreas públicas dedicadas às crianças que observassem as necessidades específicas de fruição e atividades socioculturais deste público. Não havia especificidade de faixa etária para trabalho e divertimento, mesmo para aqueles que continham necessidades específicas relativas à força física ou a conteúdos de interesses hoje visto como direcionados para adultos, tais como divertimentos sexuais, jogos de azar, lutas, entre outras atividades, pois não havia algo que impedisse que crianças participassem dessas

⁷ Jean-François Lyotard foi um filósofo francês, autor de livros sobre fenomenologia, pós-modernidade e infância como *Inumanos: considerações sobre o tempo* e *Leituras de infância: Joyce, Kafka, Arendt, Sartre, Velery, Freud*.

atividades, caso elas conseguissem executar tais tarefas, evidentemente. A ideia de divisões de fases não era algo comum nessa época. Por exemplo, não havia na língua francesa, até o século XVIII, termos que diferenciassem a infância da adolescência ou da juventude, como lembra Ariès:

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os lacaios, os auxiliares e os soldados. (ARIÈS, 1981, p. 32).

Em sociedades da antiguidade (como a chinesa, a grega ou a egípcia, por exemplo), existia a figura do mestre ou preceptor, que era alguém que acompanhava as crianças no aprendizado de conteúdos e atividades que as fizessem “úteis à sociedade” de acordo com cada região ou época específica. Evidentemente esses instrutores eram poucos. Só os filhos de pessoas de posse ou importância que tinham essa atenção específica, pois a grande maioria das crianças vivia em meio aos adultos, com a atenção costumeira dada aos filhos em relação à educação familiar, que variava, evidentemente, em cada cultura, local e período. O aprendizado do ofício dos pais ou de alguém próximo à família, bem como as atividades de diversão e aprendizado geral acontecia sem a preocupação de separação de faixa etária.

No final da Antiguidade e início da Idade Média trupes de ambulantes (atores, saltimbancos, truões, bufões, jograis e menestréis) circulavam por toda a Europa realizando espetáculos de improviso, poesias, músicas, números de magia, acrobacia e variedades, fazendo grande sucesso nas feiras mais populares. No entanto, a Igreja Católica passou a considerar todos os tipos de espetáculos artísticos obras contrárias a Deus. Tertuliano, em 200 d.C., escreveu *De spectaculis*, onde afirmava que todo cristão batizado deveria renunciar aos *spetacula*, que eram obras do diabo. Excomungados, os artistas passaram por um grande período de marginalização até a própria igreja na Idade Média, por volta do século X d.C., agregar o teatro em seus ritos, com os Mistérios e Milagres, baseados em passagens da Bíblia e nas vidas dos santos católicos. (CARVALHO, 1989, pp. 27-28).

Já no período do Renascimento, na Europa Ocidental, a sociedade europeia renascentista passa por um processo lento e gradual de cisão entre Igreja e Estado, tornando expressões artísticas como o teatro cada vez mais independentes, isto é, com menos responsabilidades religiosas – como os Mistérios e Milagres medievais – e um pouco mais como parte natural da expressão popular da sociedade civil – como a *Commedia Dell’Arte*, por exemplo. (CARVALHO, 1989, pp. 36-48).

Com isso, tentativas de especificar atitudes frente às crianças tornavam-se mais urgentes, até mesmo para limitar o espaço da criança no ambiente adulto e também educar esse ser que era visto mais como um “futuro adulto” do que como pessoa em si. É nesse contexto que diversos tratados, tanto sobre a educação como sobre o comportamento geral da criança em família e em sociedade começam a aparecer. Philippe Ariès, em seu livro *História social da criança e da família*, de 1960, faz um panorama de alguns desses tratados e de como era vista a infância na Europa (especificamente na França) na Idade Média – sem maiores distinções entre a idade infantil e a idade adulta – e a partir do final do século XVI – quando a necessidade de uma educação burguesa se fazia cada vez mais presente

para a manutenção do estado de dominação da civilização europeia ocidental que estava em franca mudança estrutural.

Ariès foi uma das grandes referências de um novo campo historiográfico, que ficou conhecido como História da Infância. Ele influenciou diversos trabalhos posteriores de outros estudiosos nessa área e em áreas afins, pois trouxe à tona uma discussão sobre a história da infância no mundo ocidental (especialmente na Europa) desde a Idade Média, passando pelos tratados filosóficos e manuais de educação e etiqueta da infância (séculos XVI a XVIII) até os estudos do século XIX e princípio do século XX. Ariès criou, com isso, uma base na qual historiadores, psicólogos, sociólogos e educadores irão se apoiar (inclusive os críticos desses próprios estudos) para pensar a infância na contemporaneidade.

Não só a forma de ver e identificar as crianças, mas principalmente a forma como os adultos passaram a lidar com elas em sociedade, ao longo desses quinhentos anos, vem se modificando gradualmente, de geração em geração, apesar de carregarmos ainda, infelizmente, de forma aparentemente atávica, um preconceito velado acerca das crianças.⁸ Essa mudança de atitude teve, basicamente, dois caminhos: o da moral religiosa e o da percepção de efeitos psicológicos que podem ter as atitudes dos adultos em relação às crianças. Como exemplo de atitudes costumeiras anteriores a esse período de definição da “infância”, Neil Postman, em seu livro *O desaparecimento da infância* cita um exemplo:

Realmente, na Idade Média era bastante comum os adultos tomarem liberdades com os órgãos sexuais das crianças. Para a mentalidade medieval tais práticas eram apenas brincadeiras maliciosas. Como Ariès observa: "A prática de brincar com as partes íntimas das crianças fazia parte de uma tradição largamente aceita...". Hoje essa tradição pode dar até trinta anos de prisão. (POSTMAN, 1999, p. 31).

⁸ A questão do preconceito com relação às crianças será discutida no item 1.1, em que serão abordadas as palavras que definem as crianças.

A percepção sobre os hábitos em relação às crianças na sociedade está em permanente modificação e os avanços tecnológicos também são responsáveis por essas mudanças. Tais fenômenos exercem influência sobre as crianças, o que pode ser observado desde a criação da tipografia, que muitos estudiosos consideram ser a grande impulsionadora para a criação das escolas (POSTMAN, 1999, pp. 34-50), até a televisão, o celular e o computador pessoal. Essas interferências são relevantes, especialmente em tempos de *internet* e inclusão digital, pois há facilidade de acesso a inúmeras informações, no entanto, muitas vezes, sem suficientes critérios e avaliação crítica. Tais fatores podem acelerar certas compreensões de mundo, mas ao mesmo tempo confundir pela total ausência de contexto das informações e pela falta de confiabilidade das fontes.

Antigamente, em diversas sociedades, como já foi visto, podia ser comum tocar as partes íntimas de uma criança e hoje existem leis que informam que isso é um crime, com sanções específicas para tais atos. No entanto, apesar disso, qualquer criança pode acessar um sítio de *internet* pornográfico, mesmo sem o consentimento dos pais, e absorver conteúdos sem algo que os contextualize como “certo” ou “errado”, “proibido” ou “permitido”, “adequado” ou “inadequado” à sua condição. A preocupação pedagógica reside na **percepção do contexto das ações** e em que essas poderão acarretar no comportamento e na relação da criança com o seu entorno. Sobre a questão das narrativas de violência e com conteúdo comuns aos adultos nas histórias para crianças, diz o pesquisador Fernando Lomardo:

A existência de passagens violentas frequentemente surpreende aqueles que se aproximam da literatura infantil em geral. Essa violência se explica pelo fato de que grande parte da literatura que hoje se considera infantil (contos de fadas, lendas folclóricas, textos teatrais de origem popular etc.) não foi originalmente criada para as crianças. Geralmente nasceram no imaginário popular, que traz consigo a carga emocional e simbólica acumulada em nosso inconsciente, incluindo nessa carga nossos medos, frustrações e

ansiedades, sentimentos geradores de reações violentas que se unem aos instintos violentos atávicos (ancestrais) contidos no ser humano, criando uma tradição oral repleta de crueldade e vinganças terríveis. Essa tradição foi sendo gradativamente registrada por historiadores e folcloristas, que aos poucos julgaram conveniente que tais narrativas fossem mostradas às crianças - seja em função do controle proporcionado pelo medo, seja pela vazão emocional permitida pela experiência imaginária. Por uma razão ou por outra, temos hoje um conjunto bastante vasto de narrativas “para crianças”, em que a violência é constante. (LOMARDO, 1994, p. 14).

Evidentemente, a fruição de atividades artísticas também faz parte dessa relação em que o contexto em que a criança se insere é fundamental. Portanto, apesar de importante, não é só o processo artístico dos espetáculos de cada grupo que está em questão – ou seja, como eles foram construídos, métodos e técnicas utilizadas no processo – mas também o comprometimento e as formas de comunicação com os espectadores a cada apresentação, já que é aí que a relação, preparada a partir dos processos de criação e ensaio, se desenvolve de fato.

Tratarei dessa questão especificamente no capítulo 4, *A comunicação cênica e a criança como público pretendido*, na qual me debruçarei sobre a comunicação com o público como parte do processo de reconstrução dramatúrgica.

1.1. Compreendendo o que já fomos

São cada vez mais comuns as discussões sobre o que seria adequado ou não para as crianças, principalmente nos tempos de hoje, quando o acesso quase ilimitado à informação, seja pelos meios de comunicação, seja pelo contato social das crianças com as pessoas do seu meio de convivência, as coloca – e não só elas, mas também todos nós – em um redemoinho de informações soltas e nem sempre com conexões muito claras.

Diversas vezes, se busca simplificar a realidade daquilo que é chamado no senso comum de “universo infantil”, como se fosse possível a concepção de um único universo comum a todas as crianças e isolado de um suposto “universo adulto”, seja pelo viés moral, científico ou psicológico. A professora e pesquisadora Marina Marcondes Machado, em seu artigo *A criança é performer*, discute o fato de que a criança compartilha o mesmo mundo do adulto, ou seja, o mesmo espaço de vivência, mesmo que com percepções diferentes, não estando isolada em seu próprio “mundo”, o denominado “mundo da criança”. Segundo Machado:

A visão de infância que vou desenhar parte da certeza de que a criança compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um “mundo da criança”: vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo; (...). (MACHADO, 2010, p. 117).

No entanto, ao compreender a palavra “universo” como campo linguístico, em referência à percepção ou formas específicas de compreensão do mundo, pode-se reconhecer que sim, há diferenças na linguagem, na percepção e na compreensão desse mesmo universo que dividem crianças e adultos. Ou seja, ao ouvir a expressão “universo infantil”,

não significa que há necessariamente um erro, mas, muitas vezes, a tentativa de compreender essas distinções de linguagem, percepção e compreensão das crianças. Sendo assim, buscar uma maior relação com esses campos, ou “universos”, é que o pode favorecer a comunicação entre adultos e crianças.

É importante lembrar que existem diversos estudos científicos sobre os processos cognitivos de crianças em cada faixa etária, porém, nem sempre eles abrangem toda a pluralidade de fatores que permeiam os diversos contextos, tais como os sociais, culturais, regionais, linguísticos e comportamentais, por exemplo. Jean Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, aparece, ainda hoje, como a principal referência nesse tipo de estudo, trazendo perspectivas da Epistemologia Genética⁹ como, por exemplo, a abordagem desenvolvimentista, que se fundamenta em teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano, criando divisões dos níveis de cognição em faixas etárias, algo bastante combatido por diversos estudiosos, como o francês Maurice Merleau-Ponty, em estudos sobre a infância a partir de teorias fenomenológicas¹⁰.

Outra questão importante quanto aos estudos da infância é a nomenclatura, ou seja, os nomes que são utilizados quando o assunto é a criança. A professora e pedagoga Maria Cristina Soares de Gouvêa lembra, em seu ensaio *A criança e a linguagem: entre palavras e coisas*, que a palavra “infante” tem relação tanto com a questão da linguagem (a incapacidade de falar) quanto com a questão da alteridade (o outro como um ser diferente):

⁹ A Epistemologia Genética ou Construtivismo é uma teoria do conhecimento desenvolvida por Jean Piaget que objetiva, a partir de métodos científicos, verificar questões do campo da Psicologia relativas à origem e desenvolvimento do ser humano.

¹⁰ A Fenomenologia é uma corrente filosófica e um método de investigação utilizado por Edmund Husserl, Max Scheler, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Emmanuel Lévinas, entre outros. Essa teoria se fundamenta no estudo das essências dos fenômenos, conferindo ao mundo um estatuto filosófico, um estado de inacabamento, de devir e de constante mutação.

Infante, na sua raiz etimológica, significa: 'Aquele que não sabe falar'. Ao mesmo tempo, bárbaros, etimologicamente, são aqueles que não emitem sons humanos. Duas questões aí emergem: a alteridade e a linguagem como signo de diferença. São os outros, os ditos selvagens e as crianças que nos remetem à alteridade e à diferença, tendo a fala como sinal distintivo. A sua suposta ausência, ou desarticulação, sinal da cultura, daquilo que nos define como humanos. (GOUVÊA, 2007, p. 111, grifo da autora).

“Não saber falar”, nesse caso, diz respeito não à fala em si concretamente, mas é uma metáfora que faz referência à ausência de uma voz ativa na sociedade, com poder de decisão e discernimento. A palavra “infante” coloca não só a criança em um lugar de menor importância, como também seus gostos e seus afazeres são vistos por alguns adultos como “perda de tempo” ou algo que “não deve ser levado a sério”. A infância é uma passagem, um estágio no curso da vida, mas não é porque a criança ainda não é um adulto que ela não deva ser percebida como um ser em si, em toda sua complexidade.

Já a palavra “criança”, do latim *creantia*, remete à criação, tanto no sentido de formação (em criação), ou seja, da pessoa que está em processo de desenvolvimento, quanto também da questão da criação enquanto origem. A relação de entendimento das crianças precisa ser considerada, compreendendo as crianças como seres em processo de formação que são, mas que também são seres humanos em si próprios e não apenas algo que “ainda virá a ser”. Com isso, as ideias sobre educação enfrentam uma questão que é: como educar uma criança, mas ao mesmo tempo respeitá-la em sua alteridade? Sobre esse assunto, Walter Omar Kohan comenta em seu artigo *Excursos sobre A vila: a cidade da formação*, constante no livro *Infância, estrangeiridade e ignorância*, a questão sobre o respeito dos saberes do outro. Diz Kohan:

O problema da educação poderia ser assim colocado: de que forma acolher os infantes estrangeiros que chegam ao mundo? Como perceber a alteridade de sua fala que a etimologia e a tradição da

filosofia da educação desde os gregos inscreve na lógica da ausência? Poderíamos ainda estender o paradoxo para a infância: como acolhê-la? A hospitalidade enfrenta ali o risco mais tentador, o da paternidade que é, em última instância, o risco de toda educação: **a afirmação do próprio saber/poder, que não permite perceber o que o outro sabe/pode**: ignorância e prepotência, que não deixam ver o que é preciso ignorar e deixar de poder para ensinar e aprender. (KOHAN, 2007, p.141, grifo meu).

Essa “prepotência”, da qual Kohan nos fala, mostra o adulto em posição de superioridade, que representa uma instância hierárquica de poder com pouca flexibilidade e que coloca a criança como aquela subordinada, subalterna, que sempre tem que aprender algo e não tem condições de participar da **experiência como uma troca real**, o que poderia ser uma boa definição de comunicação. A tentativa de um teatro que busca estabelecer esse espaço de troca é um importante elemento de minha investigação.

Sobre as tentativas e dificuldades de compreensão e significação da infância por parte dos adultos, Gouvêa, em seu artigo *Infantia: entre a anterioridade e a alteridade*, alerta-nos para o fato de que o olhar adulto em relação às crianças é dúbio, pois esses também foram crianças um dia. De acordo com Gouvêa,

A infância, por um lado, remete-nos a um estranhamento, a uma relação com o mundo marcada pela diferença em relação ao adulto. Por outro, ela constitui a gênese da vida adulta, como tão bem nos ensinou Freud. A alteridade da infância não é absoluta, o outro habita em nós, nos constitui e se pronuncia, através da memória, remetendo-nos a um passado que ainda persiste e insiste. Entre o desconhecimento e a profunda identificação, situamo-nos em relação à infância, tentamos compreendê-la, significá-la. (GOUVÊA, 2011, p. 549).

No entanto, é de fundamental importância alertar àqueles que acreditam que “comunicar com as crianças” é falar como se elas tivessem com algum problema cognitivo. Um adulto é um adulto e uma criança é uma

criança. Nesse processo de comunicação, relacionar com a lógica infantil é tratar com o ser-humano ali presente, e não com o ideal de infância que usualmente se cria, em geral de forma preconceituosa. O professor e pesquisador teatral Eugênio Tadeu – também músico e ator do duo Rodapião e do Grupo Serelepe, dois importantes projetos de música e teatro para crianças em Belo Horizonte – lembra que no processo de desenvolvimento infantil o adulto deve acompanhar a criança em sua fantasia. Segundo ele:

Se nos perguntarmos qual é o papel do adulto nessa formação, tendo a apostar que sua função é de apresentar um mundo de possibilidades estéticas, de invenções, de transgressões e de maneiras diferentes de dar significados às coisas. O sujeito adulto tem a responsabilidade de acompanhar a criança nesse mundo ficcional. A criança fantasia, inventa, descobre e quer ver o avesso das coisas. O adulto, para acompanhá-la, precisa tocar nesse universo, mas não se esquecendo de que é adulto e que sua “meninice” é de outrora, e o que permanece em sua constituição é o espírito exploratório, inquiridor e a capacidade de fantasiar. (TADEU, 2011, p. 21).

Por fim, fico com a imagem do “agachamento que nos eleva” (MACHADO, 2011). Ela me remete ao processo de enraizamento e suspensão, um exercício físico de preparação atoral que busca enraizar o corpo a partir da planta dos pés, como se ele tivesse raízes fincadas na terra, na matéria, e, ao mesmo tempo, suspendê-lo o máximo possível, alongando toda a coluna, como se houvesse um fio imaginário no topo da cabeça, elevando-o para o cosmos. Essa imagem pode dar algumas pistas de como pensar e realizar ações artísticas para as crianças na qual a comunicação se dê com o “ser em si”, e não com um ideal de pessoas que, por prepotência, alguns adultos acreditam que as crianças sejam.

1.2. Aspectos gerais no teatro para crianças: entre o senso comum e a comunicação de fato

Em geral, é comum haver a identificação de certos aspectos que estariam presentes na maioria dos espetáculos que são direcionados a crianças, especialmente aqueles que objetivam à mercantilização e são adequados a um padrão comercial da indústria cultural, a saber: duração aproximada de 45 a 60 minutos; linguagem corporal e jogos de cena ágeis e estilizados e que utilizam da repetição de movimentos e ações; textos falados relativamente curtos em relação ao texto cênico total da peça; humor sempre presente, mesmo em temas mais densos que, em geral, é um recurso utilizado para tornar os assuntos mais palatáveis; músicas pontuando grande parte das cenas; presença de coreografias; utilização de figurinos e cenografia estilizados e coloridos.

Foi apresentada aqui uma lista de aspectos que pode tanto ajudar como atrapalhar a criação artística, pois, ao percebê-la simplesmente como uma “receita de bolo”, arrisca-se a uma compreensão da criança como consumidora passiva, e não como agente da comunicação no espetáculo. Por outro lado, existem criações pensadas para a infância que conseguem fugir a esses aspectos comuns à maioria, abdicando dos recursos usuais e arriscando experimentações da linguagem teatral para esse público. Esses espetáculos apostam na ruptura com modelos e territórios hegemônicos, ousam ir além das fronteiras dos gêneros e categorias e procuram, a partir do jogo em cena, estabelecer comunicação, conquistar a atenção do espectador e proporcionar o prazer às crianças ao assisti-los.

O diretor, dramaturgo e teórico de teatro, o alemão Bertolt Brecht, principal expoente do Teatro Épico,¹¹ em diversos textos teóricos, como no

¹¹ O Teatro Épico utiliza procedimentos que pretendem, por meio do deslocamento da ação no tempo e no espaço, provocar no espectador a reflexão e tomada de posição política. Essa função historicizante é uma das principais funções deste tipo de dramaturgia. No teatro épico, há reflexão sobre a situação das personagens na trama em contraponto à identificação com as personagens no teatro dramático.

artigo *Pequeno organon para o teatro*, lembra que a diversão é característica específica de qualquer espetáculo teatral. De acordo com Brecht:

O teatro, tal como todas as artes, tem estado, sempre, empenhado em **divertir**. E é este empenho, precisamente, que lhe confere, e continua a conferir, uma dignidade especial. Como característica específica, basta-lhe o **prazer**, prazer que terá de ser, evidentemente, absoluto. Tornando-o um mercado abastecedor de moral, não o faremos ascender a um plano superior; muito pelo contrário, o teatro deve justamente se precaver nesse caso, para não degradar-se, o que certamente sucederá se não transformar o elemento moral em algo agradável, ou melhor, susceptível de causar prazer aos sentidos. Tal transformação irá beneficiar, justamente, o aspecto moral. Nem sequer se deverá exigir ao teatro que ensine, ou que possua utilidade maior do que a de uma emoção de prazer, quer orgânica, quer psicológica. (BRECHT, 1978, p. 101, grifo meu).

O que Brecht aponta não é o desprezo pelo aspecto moral e instrucional, apenas o entendimento de que a diversão é a principal função do teatro como forma de expressão e que os aspectos morais e instrucionais serão favorecidos se a diversão for alcançada, ou seja, se o espetáculo teatral for um momento prazeroso para quem o assiste será possível um fluxo contínuo de ideias e, inclusive, a abordagem de algum conteúdo específico.

Utilizar o teatro para ensinar algo como função primeira pode surtir um efeito contrário ao desejado, pois o sentido de diversão e prazer acaba sendo deixado de lado pela necessidade de defender alguma ideia específica. No drama, sempre há ideias a serem expressas, no entanto, a maneira como elas serão percebidas depende diretamente da forma como forem emitidas.

O teatro é um jogo, e como todo jogo, além das regras, ele se relaciona com o inesperado. Quando digo “inesperado”, não me refiro ao ineditismo da história ou fábula a ser contada, pois esta pode ser de conhecimento de todos. O que não é possível prever no teatro é com que energia e de que maneira os atores e as atrizes vão agir e, com isso, desenvolver os acontecimentos na apresentação. Por outro lado, também não

é possível saber como o público irá responder a toda a gama de situações que a peça propuser. Tudo isso, esse efeito “surpresa”, se dá pela questão óbvia de que uma apresentação teatral trata-se de uma relação de seres humanos em tempo presente, agindo e reagindo de acordo com os acontecimentos, sejam eles esperados ou inesperados. Essa coexistência no mesmo momento é o que diferencia o teatro do cinema, por exemplo. A diversão, no teatro, está na troca com alguém no tempo e espaço presentes. Ou seja, a troca de ideias existe da mesma forma que existem trocas de outras ordens, principalmente no campo emocional.

No teatro para crianças o aspecto da diversão em relação ao ensinamento é algo bastante complexo, pois há uma tendência a uma visão social convencional em perceber a criança como um ser a quem sempre deve ser ensinada alguma coisa, como se a educação fosse um processo hierárquico, imposto de cima para baixo. Nesta tese, sugiro um entendimento da educação tal como propõe o pedagogo brasileiro Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia*: mais como um processo de **auxílio e estímulo** a escolhas próprias e a um modo de vida social mais justo e respeitoso com o outro do que como um processo de **adestramento** e continuidade da dominação social, como já comentada por Phillippe Ariès (FREIRE, 2007; ARIÈS, 1981). Nesse sentido, faz-se necessário dar atenção à forma como essa educação acontece e principalmente aos objetivos que existem por trás dela.

Na história do teatro para crianças, desde tempos remotos, a ideia de educar os jovens para um tipo de pensamento ou ideologia específica é algo recorrente. Como exemplos mais explícitos cito: o teatro jesuíta, organizado principalmente pelo padre português José Anchieta em meados do século XVI, no início da colonização do Brasil, na intenção de catequizar e aculturar os indígenas – crianças e adultos – que ali viviam (CARVALHO, 1989, pp. 106-108); o teatro também religioso realizado por crianças sob a orientação do padre Dom Bosco no Oratório de Valdocco, na Itália, em meados do século XIX (LOMARDO, 1994, pp. 17-18); a propaganda do regime socialista no Teatro da Criança, dirigido por Natalia Satz, em

Moscov, na União Soviética, a partir de 1918 (LOMARDO, 1994, pp. 19-20); espetáculos da primeira metade do século XX no Brasil, nos quais se buscava o respeito pelos símbolos da pátria, pela moral cristã e por um comportamento de extrema obediência civil (LOMARDO, 1994, pp. 34-35).

Hoje em dia, o estímulo desenfreado ao consumo é algo extremamente visível nos produtos culturais direcionados para crianças. Na televisão, cinema e internet é possível perceber produções artísticas que estimulam o comércio de todo o tipo de brinquedo e materiais. Atualmente é possível identificar até mesmo o estímulo a um modo de vida que tem o consumo como base primeira da sociedade, com pessoas ricas e poderosas, como princesas em seus castelos, soldados com armas tecnológicas ou pessoas famosas e importantes, nas quais a busca por beleza e poder sempre vem em primeiro lugar. E no teatro isso não é diferente. Não só a utilização de personagens conhecidos desses meios de comunicação – o que por si só já é um estímulo a essa roda comercial –, como o próprio discurso moral existente estimulam uma continuidade dessas atitudes e pensamentos.

Um espetáculo para crianças é importante não necessariamente porque “ensina” alguma coisa. Ele é importante porque dialoga com a criança, como pode perfeitamente dialogar com pessoas de outras idades, evidentemente passando por níveis de compreensão, linguagem e identificação diferentes. Ou seja, um espetáculo teatral para crianças, assim como qualquer outro produto artístico para qualquer idade, não precisa ser codificado de uma só maneira. Um espetáculo pode agradar a pessoas de idades diferentes pelo simples fato de ter estímulos diferentes, como sons, imagens, discursos, movimentos ou formas. Enfim, diversos aspectos podem possibilitar que um espetáculo possa ter uma boa recepção com crianças, seja ele pensado para elas ou não.

Sobre a recepção infantil e a questão da linguagem, que é influenciada pela lógica dos adultos, comenta o professor e pesquisador Flávio Desgranges, em seu livro *Pedagogia do espectador*:

A baixa qualidade artística das produções teatrais destinadas às crianças está, em grande parte, fundada na própria necessidade de adequar a linguagem do espetáculo ao pretense "gosto da criança", ou melhor, na necessidade de agradar aos adultos, aos responsáveis em suas diferentes instâncias, de satisfazer as expectativas de quem possui, no fim das contas, o poder de compra (responsáveis culturais, professores, pais) ou o poder de determinar o bom desdobramento de uma produção (críticos de jornais e revistas, jurados de prêmios, etc.). Tudo isso acaba por definir um padrão estético para o dito "teatro infantil", levando os produtores a não se contraporem ao conceito de infância estabelecido, construindo espetáculos que não incomodem ou choquem, adequando seus trabalhos ao consenso estético em vigor, que determina o que é "bom para a criança". Escrever e encenar espetáculos para o público infantil supõe, então, que a negociação com os representantes desse mercado se faça implicitamente, e as margens dessa negociação são estreitas, situando-se entre o "bom gosto", uma certa idéia positiva do mundo, e um didatismo cada vez mais sutil. Essas condições são pouco desejáveis para a criação artística, desviando o teatro aberto a crianças do que deveria ser seu principal objetivo: constituir-se, antes de tudo, como teatro, ponto. (DESGRANGES, 2003, pp. 84-85).

O teatro para crianças tem algumas especificidades de execução devido à necessidade de comunicação com as crianças, mas a obediência a uma lógica constante a respeito dos aspectos anteriormente citados não garante o sucesso – nem mesmo o fracasso – de uma peça realizada para crianças. Segundo o já citado Paulo Freire, é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 47). Analogamente, o ator, assim como o educador, deve travar um diálogo com o espectador através de uma relação baseada no respeito ao conhecimento do outro, em vez de “depositar” conhecimentos estéreis em suas cabeças “neutras” – até porque não existem cabeças neutras, nem de adultos nem de crianças. Além disso, é preciso não temer a relação de “afetividade” nas questões pedagógicas ou artísticas.

Segundo Freire, esta abertura à afetividade não significa que, porque se está em um processo de comunicação com diversas crianças – no caso dele, alunos –, o adulto é obrigado a “querer bem” a todas elas de

maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não deve assustar a quem se comunica com crianças e não se deve ter medo de expressá-la. (FREIRE, 2007, p. 141).

Talvez esteja aí o mais poderoso aspecto do teatro para crianças: a relação dialógica entre ator e público pautada no respeito ao conhecimento do outro e no afeto. Toda a ludicidade, cores, musicalidade, humor e sagacidade do texto falado e cênico só funcionam se o ator souber utilizar isso em prol de um diálogo orgânico e verdadeiro com seu público, através de suas ações em cena e da comunicação estabelecida com cada público.

Para tanto, certas especificidades de recepção das crianças têm de ser levadas em consideração, como, por exemplo, a relação com os códigos de linguagem e as diferenças de ordem cultural, social, econômica e relacional. Não que os atores tenham que fazer um espetáculo diferente para cada criança, porém, quando a comunicação em cena realmente existe, a relação ator-adulto e espectador-criança necessita de cuidados específicos. Cito alguns pontos, tais como: perceber onde e quando dar foco às ações, não se perder no excesso de texto falado quando as ações físicas podem resolver uma cena de forma mais efetiva e, principalmente, envolver a atenção da criança no jogo cênico estabelecido. A professora e pesquisadora teatral italiana Mafra Gagliardi, em seu artigo *Recepção infantil da obra teatral*, comenta sobre a questão da recepção do espectador infantil e enfatiza a importância do “aqui e agora da representação”. De acordo com Gagliardi:

O espectador infantil goza a história representada e a modalidade de representação, não se limitando a atribuir um sentido àquilo que está oculto na cena – como faz o espectador adulto – mas **está atento àquilo que se faz na cena, isto é, ao aqui e agora da representação, que é o real artístico**. Nesse sentido, se o fruidor é etimologicamente aquele que desfruta de um direito ou de um bem, a fruição de uma obra de arte (em particular da obra de arte teatral) comporta um gozo no qual pode estar incluída a aquisição de um bem, prazer ou divertimento. (GAGLIARDI, 2000, p. 75, grifo meu).

Sempre haverá a preocupação com a compreensão e com as formas de recepção do espectador infantil, já que o contato com as crianças só acontecerá – na maioria dos casos – quando o espetáculo já está “pronto” para a estreia, lembrando que um espetáculo nunca está completamente pronto, já que é exatamente no encontro com o público que o espetáculo se completa. As percepções quanto ao ritmo das cenas, as transições de uma cena para a outra, as percepções de momentos de tensão entre as personagens que provocam a tensão da plateia, os risos, os sustos, entre outras reações dos espectadores, possibilitam reconstruções tanto na estrutura das cenas quanto na própria trama que compõe o espetáculo.

Mas, como perceber a recepção do público, principalmente se tratando de crianças? Foi essa pergunta que mobilizou a pesquisa de recepção infantojuvenil nomeada *O Tempo do Espectador*,¹² realizada na Itália na temporada 1997-1998, e que consistia de um questionário escrito, mas também de uma atividade de *brainstorming*¹³ oral realizado com espectadores crianças e adolescentes assim que os espetáculos terminavam (GAGLIARDI, 2000, p. 74). Sobre essa experiência, a professora e pesquisadora italiana Mafra Gagliardi comenta:

Foi possível, dessa forma [o *brainstorming*], evidenciar alguns pontos nodais da relação teatro-espectador criança: o envolvimento operado pelo espetáculo, a sua interpretação em um plano semântico, semiótico e emotivo, os mecanismos de identificação e projeção e a relação com a experiência pregressa do espectador. Do material recolhido, emerge claramente o difundido e generalizado prazer que acompanha a recepção teatral pela criança. (...) O espetáculo teatral é visto como uma situação na qual, a todo instante, se produzem **estímulos linguísticos, sonoros, visuais, gestuais e plásticos** (cada qual pertencente a

¹² Pesquisa realizada pelo *Ente Teatrale Italiano* e o prêmio italiano de teatro para infância e juventude *Stregagatto* com cerca de 1700 espectadores de 25 espetáculos para crianças e jovens na Itália (GAGLIARDI, 2000, 74).

¹³ Significa literalmente “tempestade cerebral” ou “de ideias”. É uma dinâmica de grupo desenvolvida para explorar a criatividade de uma pessoa ou grupo e consiste na exposição de todas as ideias que vierem à cabeça dos participantes do processo sobre algum tema específico.

um sistema de códigos distinto), **que suscitam um prazer de tipo sensorial**. A recepção infantil revela, em primeiro plano, o impacto produzido pela obra artística: **a atenção aos aspectos materiais e expressivos do espetáculo** – nos quais reside sua especificidade semiótica – **é muito mais viva no espectador criança do que no adulto**. É muito ampla sua capacidade de extrair imagens e ritmos da linguagem teatral: cenas inteiras de um espetáculo foram reconstruídas de memória com uma exatidão de detalhes muitas vezes surpreendente. (GAGLIARDI, 2000, pp. 74-75, grifos meus).

O professor e pesquisador Paulo Merisio, em seu artigo *Breaking some eggs: reception experiences in the theatre for children*, comenta sobre uma fábula do escritor, filósofo e sociólogo alemão Walter Benjamin, intitulada *Omelete de amoras*, na qual um rei pede ao cozinheiro que faça uma omelete de amoras com o mesmo gosto daquela que a sua mãe fazia quando ele era criança e que ele comia em um período de guerra. A fábula fala da impossibilidade de repetir o mesmo gosto da experiência vivida, pois o gosto da omelete também está intimamente ligado a todas as situações vividas naquele momento por quem a comeu (BENJAMIN, 1987, pp. 219-220). Merisio comenta essa questão e relaciona com as experiências vividas por crianças enquanto público de espetáculos teatrais. Diz Merisio:

A imagem proposta por esta parábola ilustra quão poderosa a experiência teatral pode ser para as crianças. Elas são um público que realmente quer transformar essa experiência em um espaço de troca, e todo o contexto do espetáculo – espaço, imagens e sons – pode contribuir para tornar esse encontro extraordinário. (MERISIO, 2015, p. 93, tradução minha).¹⁴

¹⁴ The image proposed by this parable illustrate how powerful theatre experience can be for the children. They are an audience that really wants to transform this experience in a space of exchange, and all the context of the performance – space, images, and sounds – can contribute to make that meeting remarkable.

Na versão em português de seu artigo,¹⁵ Paulo Merisio ainda acrescenta:

Mas como transformar o evento teatral para crianças em uma “experiência”? Como construir, a partir do engajamento no jogo cênico proposto e das diversas possibilidades da cena contemporânea, alguns “mulberry omelettes”¹⁶ para o público? (MERISIO, 2017, p. 4).

Não existe uma só forma de perceber e compreender a história, visto que o estímulo linguístico é apenas um entre tantos envolvidos em um espetáculo teatral e os artistas envolvidos em processos de criação cênica não precisam perceber isso apenas quando o espetáculo estreia. O cuidado e atenção a essas questões da comunicação adulto-criança podem e devem existir em toda a equipe de criação desde o processo de gênese do espetáculo.

¹⁵ O artigo intitulado *Quebrando alguns ovos: experiências de recepção no teatro para crianças* é uma versão inicial e diferente do artigo em inglês (MERISIO, 2015) e não a tradução completa do mesmo.

¹⁶ Em referência à versão em inglês do texto *Omelete de amoras* (BENJAMIN, 1987).

1.3. Adultos, crianças e o teatro: comunicação em processo

A expressão “teatro para crianças” é utilizada para denominar um campo muito diverso de produções teatrais pensadas para a infância. Muitas vezes, entretanto, as crianças são compreendidas em um sentido genérico e com pouca percepção de diferenças e especificidades entre elas enquanto seres humanos diversos que são. Essa generalização acaba por criar um padrão no qual se considera “teatro para crianças” o espetáculo teatral que utiliza uma linguagem infantilizada, com personagens e situações fantasiosos – com magia, animais falantes ou crianças que, como heróis, salvam o mundo – e que, via de regra, apresenta temáticas com algum ensinamento moral ou comportamental. Junte-se a isso um formato que traz muito colorido em figurinos, cenários e luz, além da música sempre presente, em geral associada a coreografias que pouco combinam com a movimentação usual do resto do espetáculo.

Thaís Ferreira, em seu artigo *O princípio do agora ou há um campo do teatro para crianças?*, considera a existência de um campo específico do teatro para crianças como campo autônomo de produção na sociedade. Ela argumenta:

O conceito de *campo* que utilizo nessas reflexões está atrelado às teorias de Pierre Bourdieu, que postula que “*de depuração em depuração, as lutas [pela autonomização] que ocorrem nos diferentes campos levam a isolar, pouco a pouco, o princípio essencial que define propriamente cada arte e cada gênero, a ‘literariedade’, como dizem os formalistas russos, ou a ‘teatralidade’, com Copeau, Meyerhold ou Artaud*” (BOURDIEU, 1996, p. 160). Aproprio-me desse conceito por entender que a formação e a conformação dos produtos classificados como teatro para crianças, em relação aos circuitos culturais, caracterizam um campo autônomo em funcionamento na sociedade brasileira contemporânea. (...) A intertextualidade e a mestiçagem com campos como o educacional, o das culturas de massa e populares, o da literatura, o dos saberes relativos ao infantil e o econômico conferem-lhe **peculiaridades estruturais, funcionais, de conteúdo e de inserção no circuito da cultura**, que me permitem pensar a existência de um *campo do teatro para crianças*. (FERREIRA, 2007, p. 1, grifo meu).

As relações dessas peculiaridades – estrutura, função, conteúdo e inserção econômica – com a complexidade dos saberes relativos à infância e tudo o que os constrói, coloca o teatro para crianças em uma situação de berlinda, na qual se confrontam, principalmente, **arte e função pedagógica**. Questões como as representações de infância e os valores e conceitos de quem produz esse tipo de espetáculo, assim como as formas de endereçamento, isto é, o público-alvo a que se destina, fatalmente influenciarão o espetáculo a ser construído, tenha ele texto prévio ou criado em processo. Sobre esses apontamentos, discute Ferreira:

(...) como chegamos, nós que fazemos teatro para crianças hoje, a tais modelos e padrões, por vezes rígidos, de estéticas, temáticas e estilos, que denotam determinadas representações de infância(s)? A forma como produzimos e o produto destes esforços – os espetáculos –, os valores e conceitos envolvidos nessa produção, demonstram o quanto os modos de endereçamento envolvidos no processo de produção de um artefato cultural irão determinar o objeto mesmo, assim como sua recepção. (FERREIRA, 2007, p. 2).

O que se imagina ser a criança ou o universo infantil provoca, na maior parte dos espetáculos teatrais para crianças, a abordagem de temas, estéticas e linguagens que interessam mais aos pais e mães – pelo potencial de ensinamento que o espetáculo possa transmitir à criança ou mesmo pela relação que pais e mães tenham com aquele tema ou personagens – do que propriamente relacionam ou comunicam com as crianças em si. Marina Marcondes Machado, em seu artigo *Fenomenologia e infância: o direito da criança ser o que ela é*, fala sobre essa questão:

Início esta reflexão visitando a canção de Caetano e Gil em sua simplicidade no estilo década de 1970, hoje quase pueril: o *seu amor / ame-o e deixe-o ser o que ele é*. Em um contexto dominado por pensamentos cientificistas, técnicos, psico-pedagógicos, desenhados e reprogramados por pesquisas estatísticas e quantitativas, nas quais as crianças são divididas por especialistas em agrupamentos, subdivididas em faixas etárias, interesses,

questões, perfis – e tudo o mais que se pode supor como categoria de estudo – uma conferência que advogue o direito da criança a *ser o que ela é* pode soar tal como a canção: pueril, simples demais. No entanto, soar simples e pueril é intencional (...) para uma conferência que tematizaria as relações entre Fenomenologia e Infância. (...) Trata-se, inicialmente, de buscar um modo de alertar a comunidade adulta sobre os excessos do tecnicismo nas relações adulto-criança na cotidianidade. (MACHADO, 2013, p. 250).

A questão, para nós adultos, de a criança “ser o que ela é” ou “ser o que se espera que ela se torne” é algo que pode ser percebido não só nos espetáculos para crianças, mas também em toda relação estabelecida entre adulto e criança. Tanto as questões de gênero – perceptível na divisão de meninos e meninas por temas, brinquedos, brincadeiras e cores – como a utilização de certos ensinamentos morais, éticos, de cuidados com a saúde, ou mesmo com disciplinas escolares como história, ciências, ecologia entre outras, são formas do adulto objetivamente interferir no aprendizado e nas ações das crianças, antes mesmo de perceber como está a relação dessas crianças com o mundo atual.

Acredito que, nos três espetáculos pesquisados, a forma como a criança é compreendida e a comunicação com ela estabelecida acontecem de formas diferentes em cada caso, o que conduz menos a uma regra metodológica fixa e mais a condutas de ação variáveis em relação à comunicação adulto-criança, nas quais os artistas percebem a complexidade humana e buscam formas de construir melhor essa comunicação com os espectadores, sejam eles adultos ou crianças.

Em seu texto *Das crianças, do teatro e do não-compreender*, o professor e pesquisador alemão Hans-Thies Lehmann aborda questões sobre o teatro para crianças e adolescentes, propondo o “abandono da pretensa função didática que havia sido atribuída tradicionalmente ao teatro infantojuvenil”. (LEHMANN, 2011, p. 268). Ele defende mais do que um teatro para crianças ou com crianças; ele propõe um teatro da criança, onde ela possa construir, como atuante e/ou espectadora, o espetáculo de acordo com suas vivências e poéticas. Em geral, percebe-se que o teatro brasileiro para

crianças ainda está bastante longe dessa proposta apresentada por Lehmann, pois a realidade é que as poéticas apresentadas atendem mais às expectativas dos adultos do que a das crianças propriamente ditas.

A meu ver, a participação da criança como ator e/ou espectador, como diz Lehmann, deve ser percebida mais em relação à poética e às formas de comunicação utilizadas do que pelo fato de a criança estar em cena ou não. Uma das grandes questões de crianças atuarem em espetáculos teatrais é que, na maioria das vezes, a visão do adulto é sobreposta à da criança, pois o adulto está quase sempre na condução do que se coloca em cena, transformando esses atores e atrizes crianças praticamente em “marionetes” desses adultos-diretores, o que, inclusive, afeta muitas vezes o desenvolvimento da criança por causa da exposição ou pressão emocional e psicológica a que se submete um artista em processo de criação e de apresentação cênica.

Em compensação, o que é visto hoje em dia também é outro movimento que pretende estabelecer um diálogo e uma compreensão com crianças na intenção de se construir outras formas de espetáculo na qual a infantilização e a imagem da criança como “ser incompleto” sejam paradigmas abolidos. Nessas criações, pretende-se a busca por um diálogo onde a expressão da criança tenha vez para além das imagens bombardeadas unilateralmente pela TV, cinema ou fábulas clássicas moralizantes. Diz Merisio:

É comum, no Brasil, em espaços que se propõem a debater determinado espetáculo voltado prioritariamente para crianças, ser possível identificar certo anacronismo nas avaliações. Em tempos em que se começa a relativizar as *postdramatic theatre theories*¹⁷ (...) grande parte das discussões relativas ao teatro para esse segmento, tendem a se pautar em paradigmas antigos. Conceitos como processo colaborativo, atuação, polissemia, hibridismo de linguagens, parecem estar reservados a um teatro “mais sofisticado”, destinado aos adultos, pois de difícil compreensão pelas crianças. Assim, os menores, são, via de regra, encarados como espectadores do “futuro” e meros receptores de informações, distantes de uma perspectiva que os considera como agentes

¹⁷ “Teorias de teatro pós-dramático”, tradução minha.

fundamentais na relação que se espera entre palco e plateia. (MERISIO, 2017, p. 2).

O discurso político por trás de tais propostas busca também outra forma de se colocar em discussão a sociedade desejada, sem que, para isso, haja uma resposta imposta didaticamente. Sobre este assunto, diz Lehmann:

A atenção concentrada sobre o **caráter processual do teatro** e da situação do **encontro vital no momento da encenação pública** sempre foi mais pronunciada, por razões óbvias, entre os pedagogos e todos aqueles que lidam com o teatro infantil e juvenil. Entretanto, é necessário acrescentar que, nos anos 1970, uma fase sob vários aspectos bastante produtiva, também surgiu a tendência de fugir ao alvo chamado *arte*, reconhecido como problemático no teatro infantil. Precipitadamente tentou-se fugir para um terreno novo e supostamente mais seguro e, em vez daquela, passou-se a entronizar a política. Essa tendência já foi superada, na minha opinião. É com satisfação que o constato, e não porque gostaria de ver a política fora do teatro, da Pedagogia e do teatro infantil e juvenil, mas exatamente pelo motivo contrário: por que muita coisa depende de se tomar o ponto de vista adequado sobre a política nesse campo. (LEHMANN, 2011, p. 271, grifo meu).

Uma das questões sobre a arte no tempo atual é o posicionamento político que, conseqüentemente, diz respeito não só ao discurso expresso pela criação artística em si, mas também às escolhas éticas e estéticas, o que implica na relação forma-conteúdo. Não adianta um espetáculo ter um texto que fale diretamente de determinado assunto em seu conteúdo, se a forma estética apontar para um tipo de tratamento contrário ao que se diz no texto. Em síntese, o posicionamento político está também – e principalmente – na forma de expressar-se e comunicar-se.

O “caráter processual do teatro” e o “encontro vital no momento da encenação pública” (LEHMANN, 2011, p. 271) são o cerne de qualquer produção cênica. O cuidado com a construção e execução de um espetáculo

possibilita ao artista que os assuntos que norteiam sua visão de mundo não sejam desviados pela maneira como eles serão apresentados e comunicados.

A visão existente a respeito das crianças e as formas que a sociedade tem de lidar com elas, seja pedagogicamente, artisticamente e socialmente nos meios comerciais e cotidianos, são também parte das escolhas políticas. Em outras palavras, isso implica em algumas eleições acerca de como as crianças serão percebidas e as maneiras de lidar com elas na sociedade contemporânea. Além disso, que visão de mundo e de sociedade se deseja discutir, e não só apresentar ao público, seja este formado por crianças ou adultos?

O que pode ser visto como importante diferencial nos três espetáculos a serem analisados nesta tese é o fato de que todos eles contemplam, de uma forma ou de outra, a participação dos atores, diretores e dramaturgos em processos de criação que podem ser denominados não só de “construção”, mas também de “reconstrução dramaturgic e cênica”. Nessas obras existe um processo de apropriação de histórias pré-existentes e que ganham um aspecto de pertencimento dos artistas-criadores, que faz com que o diálogo com o tempo presente e o espaço em que vivem seja mais específico.

A dramaturgia e, conseqüentemente, os atores dos espetáculos em questão, se relacionam com as crianças de forma cada vez menos didática e mais como um jogo. Quando digo como um jogo, também não quero dizer que em cena existam adultos como pastiches de crianças que fingem que brincam. O jogo cênico ao qual me refiro está no fato de o ator saber de sua posição de adulto e de se relacionar honestamente com as crianças.

Ao brincar, naturalmente as reações físicas dos adultos, que incluem corpo e voz, passam a ter uma proximidade com a energia comum às crianças, principalmente quando não se quer imitá-las. O fato é que, quando os atores estão nesse estado de jogo, o que acontece em cena é real (gritos, corridas, cansaço) e isso é uma boa “contaminação” para a

história que se quer contar, seja ela vinda de um livro, de um roteiro de ação, de uma frase ou de um texto teatral. Além da energia de jogo, a cultura e o ângulo de visão dos atores que participam de um processo de criação cênica coletivizada também contagiam a criação dramatúrgica em si, pois eles passam a comunicar ideias com as quais eles não só concordam, como também ajudaram a construir.

Nos espetáculos analisados, mesmo que ainda exista a dramaturgia clássica, a partir de fábulas com início, meio e fim, começam a ser identificáveis algumas situações onde a linearidade, a lógica formal e a relação de diálogos interpessoais, típicas da construção dramatúrgica tradicional, dão lugar a outros tipos de experimentações. Exemplos disso são os jogos de relação direta ator-espectador e as construções performáticas das figuras marginais de *Circo do Lixo*; a movimentação e a sonoridade dos cidadãos de Fumaçópolis, além da cena da entrada no mundo de Musicolândia em *Pra Lá do Arco-Íris*; ou os jogos de cena com estrutura épica em diversos momentos, mas principalmente no final de *O Mistério da Bomba H_____*, na qual os atores e atrizes questionam a existência de mensagem e poesia na própria peça apresentada e, em seguida, recitam trechos da poesia *A Bomba* de Carlos Drummond de Andrade.

A participação na construção e/ou reconstrução da história a ser representada em cena dá aos atores a responsabilidade de um contador de histórias que, além da escolha das ações e do como contar, pode incluir e excluir trechos, situações, frases e acontecimentos que, por sua vez, darão determinados sentidos a essa história. Esses sentidos estão diretamente ligados à energia dos próprios atores que geraram tais criações, dando uma organicidade por vezes próxima da *performance*, na qual o criador se mescla com a obra, passando ele mesmo a ser parte dela. Com esse tipo de criação dramatúrgica, o ator passa a ter um estado de comprometimento com o espetáculo naturalmente diferente, uma vez que o que está representado em cena é um discurso daquelas pessoas que são parte daquele coletivo.

1.4. Comunicação indireta no teatro para crianças

Segundo Stanislávski, a comunicação indireta com o público está diretamente ligada com todas as outras formas de comunicação, pois é através da comunicação direta em cena que a comunicação indireta (com o público) ocorre integralmente. A diferença é que nas formas de comunicação direta, o contato do ator é “direto e consciente” e, na comunicação indireta o contato é “indireto e inconsciente”, mas ambos são recíprocos, ou seja, a comunicação com a plateia é fundamental para o ator, mesmo acontecendo de forma indireta. (STANISLÁVSKI, 2017, pp. 251-252). Diz Stanislávski:

– Se você quer uma ideia melhor daquilo que recebe do público, tente se livrar dele e atuar para uma casa completamente vazia. É isso que você quer?

Por um momento, eu mesmo me coloquei no lugar de algum pobre ator atuando para uma casa vazia... e senti que não poderia fazer isso até o fim.

– E por que é assim? – perguntou Tortsov depois que eu admiti isso. – Porque, então, não há nenhuma conexão entre o ator e a plateia, e, sem isso, não pode haver atuação. Atuar sem público é como cantar em um espaço com uma acústica ruim, cheios estofados e de tapetes. Atuar para uma sala lotada e receptiva é como cantar em uma sala com uma boa acústica. O público cria, por assim dizer, uma acústica psicológica. Ele registra aquilo que nós fazemos e devolve sua própria vida, os sentimentos humanos de volta para nós. (STANISLÁVSKI, 2017, pp. 251-252).

Cito aqui quatro exemplos de comunicação indireta: 1) o que o ator, diretor e teatrólogo russo Konstantín Stanislávski denomina de “comunicação indireta” (com o público) ou “comunicação com um grupo de objetos” (STANISLÁVSKI, 2017, p. 251); 2) o que, a partir das pesquisas do diretor e pesquisador russo de teatro e cinema Serguei Eisenstein, pode ser chamado de “movimento expressivo atrativo” (OLIVEIRA, 2008, p. 105); 3) o que o professor e pesquisador teatral italiano Gabriele Sofia e a

pesquisadora brasileira Ana Paula Zanandréa relacionam com a reação dos “neurônios-espelho” (SOFIA, 2012, p. 99; ZANANDRÉA, 2013, pp. 4-5); 4) e a comunicação como função dos níveis de dramaturgia (narrativa, orgânica ou dinâmica e evocativa), como configura o diretor e teatrólogo italiano Eugenio Barba (BARBA, 2014, p. 38-40).

O multiartista Serguei Eisenstein, antes de se tornar cineasta, foi aluno do ator e diretor russo Vsevolod Meyerhold, tendo sido um encenador teatral muito interessado na linguagem circense, na estética expressionista e, assim como Meyerhold, pouco afeito ao naturalismo. Segundo a professora e pesquisadora teatral Vanessa Teixeira de Oliveira, em seu livro *Eisenstein Ultrateatral: movimento expressivo e montagem de atrações na teoria do espetáculo de Serguei Eisenstein*, o encenador e cineasta russo, influenciado por Meyerhold, começara a estruturar, juntamente com Serguei Tretiakóv, o conceito de *movimento expressivo* no teatro e, mais tarde, o que ele define como *montagem de atrações*, ambos os conceitos com ideias sobre as formas de “atração” que a obra de arte em cena – no teatro e também no cinema – tem sobre o espectador. (OLIVEIRA, 2008, pp. 104-105). Diz Oliveira:

Eisenstein e Tretiakóv reinterpretem a teoria da expressão de William James, segundo a qual, *grosso modo*, um estado psicológico deriva de uma expressão fisiológica. “Não choramos porque estamos tristes, estamos tristes porque choramos” – é a famosa frase que resume sua teoria. Conforme Bulgakowa, a teoria de James é, por eles, combinada com a hipótese do médico inglês Carpenter de que “a observação de um movimento (mesmo de uma imagem imaginada de um movimento) produz sobre os músculos do observador condições semelhantes, mas enfraquecidas”. Carpenter foi o primeiro que descreveu esse fenômeno ideomotriz, comprovado mais tarde pelo método eletrofisiológico. “Você já pôde observar esse efeito sobre o seu corpo: quando você vê um filme com perseguições muito energéticas ou um combate violento, você sente uma tensão física sobre seus próprios músculos”. É nessa perspectiva que o espectador, ao ver a execução de um *movimento expressivo atrativo*, reproduziria reflexivamente e de maneira mais fraca, o movimento executado pelo ator. (OLIVEIRA, 2008, p. 105).

Mesmo sendo algo já percebido desde o começo do século, Gabriele Sofia apresenta em seu artigo *Teatro e neurociência: da intenção dilatada à experiência performativa do espectador*, a ideia de “neurônios-espelho”, a partir de pesquisas em neurociência, iniciadas recentemente, nos anos 1990, que buscam confirmar as reações físicas daqueles que veem uma ação sendo realizada, ou seja, um espectador. Diz Sofia:

(...) a relação entre intenção e eficácia da ação também tem correspondências em alguns estudos de âmbito neurobiológico: refiro-me às pesquisas sobre o mecanismo dos neurônios-espelho, iniciadas nos anos 1990 por Giacomo Rizzolatti e sua equipe da Universidade de Parma. Os neurônios-espelho foram inicialmente identificados como neurônios visomotores que se ativam tanto quando um macaco executa uma ação, quanto quando o mesmo macaco vê um outro macaco ou um ser humano fazer a mesma ação (Gallese et al., 1996). A revolução que essa descoberta representou reside no fato de que pela primeira vez foi encontrado um mecanismo de ligação direta (isso é, não filtrada por um mecanismo cognitivo explícito) entre a descrição sensorial e a ativação motora nos processos de percepção e compreensão de uma ação (...). (SOFIA, 2012, p. 99).

A partir das questões levantadas tanto sobre o “movimento expressivo atrativo”, sobre a “reflexologia” e, principalmente, sobre os “neurônios-espelho”, Ana Paula Zanandréa apresenta em seu artigo *O sexto sentido do ator: a importância da percepção cinestésica no teatro*, a noção de que essas questões já eram percebidas artisticamente desde Platão, na Grécia Antiga. Diz Zanandréa:

Tratando-se de uma das grandes descobertas da neurologia no século passado, os neurônios espelho vêm ao encontro do que é sabido há muito tempo no domínio das artes. Desde Platão se discute sobre os efeitos morais e físicos da mimese no espectador. A confirmação científica que os atos cênicos agem no mais íntimo do espectador legitimam a ideia de que o teatro contagia o público. (...) Atualmente, as pesquisas sobre os neurônios espelho complementam os estudos anteriores, avançando a discussão. Eles são ativados quando o observador olha uma ação, a representação de uma ação ou apenas a sua imagem, provocando uma comoção

em diferentes intensidades para cada caso citado. **Desta forma, além de decifrar ao cérebro o movimento dos demais seres, esses neurônios impelem à ação.** (ZANANDRÉA, 2013, pp. 4-5, grifo meu).

Já Eugenio Barba considera vários níveis de organização das formas de dramaturgia, que são a “dramaturgia narrativa”, a “dramaturgia orgânica ou dinâmica” e a “dramaturgia evocativa”. Barba atribui a todos esses níveis importantes funções comunicativas, mas destaco a “dramaturgia orgânica ou dinâmica” como uma forma possível de comunicação indireta. Diz Barba:

No nível da dramaturgia orgânica ou dinâmica, eu trabalhava com ações físicas e vocais, figurinos, objetos, músicas, sons, luzes, características espaciais. (...) **A dramaturgia orgânica é o sistema nervoso do espetáculo**, a dramaturgia narrativa é seu córtex, a dramaturgia evocativa é aquela parte de nós que, em nós, vive no exílio. **A dramaturgia orgânica faz com que o espectador dance cinestesticamente em seu lugar**; a dramaturgia narrativa movimentava conjecturas, pensamentos, avaliações, perguntas; a dramaturgia evocativa permite que ele viva uma mudança de estado. (BARBA, 2014, p. 40, grifo meu).

No teatro para crianças, essa comunicação ator-plateia – que se estabelece como um contato “indireto e inconsciente” (como dizia Stanislávski), com as “contrações involuntárias” do público (como observou Eisenstein) ou uma “dança cinestésica” na cadeira por parte dos espectadores (como aponta Barba) – é extremamente importante e pode definir reconstruções cênicas e dramáticas a partir da observação dessa relação.

Por fim, o professor e pesquisador teatral Gilberto Icle, em seu livro *O ator como xamã*, trata de uma questão fundamental para a construção do processo de comunicação cênica – direta ou indireta: a consciência no trabalho do ator. Com isso, Icle considera duas concepções do que significaria “consciência”: a consciência de si (enquanto

autoconhecimento) e a consciência do outro (enquanto julgamento moral). (ICLE, 2009, pp. XIV-XV). No entanto, ele também considera que a consciência de si leva a uma “relação mais profunda com o outro ou com os outros” (ICLE, 2009, p. XV). Diz Icle:

Na história do trabalho do ator, o conhecimento de si foi o foco central das preocupações de artistas e pesquisadores dos comportamentos cênicos, o que não significa que a compreensão do outro ou da criação coletiva esteja afastada desse universo de preocupações; ao contrário, **o conhecimento de si no trabalho do ator sempre conduziu para uma relação mais profunda com o outro ou com os outros, tanto colegas de cena e/ou grupo, quanto com o público.** (ICLE, 2009, p. XV, grifo meu).

Com isso, este projeto busca, em cada um dos processos, a partir das entrevistas realizadas, questões que apontem o direcionamento para o público específico de crianças, tanto no processo dos ensaios, quanto nas apresentações em si.

1.5. Construção dramaturgica: quem escolhe o quê?

Um indivíduo, ao contar uma história para outras pessoas, estabelece com elas um vínculo, uma ligação. Para tanto, são utilizados códigos de linguagem, que vão das palavras à gestualidade e que constroem sentido para a comunicação que é estabelecida. Quando retorna a algum assunto, tema ou personagem conhecida, constrói-se um vínculo afetivo de conhecimento que é naturalmente estimulado nas vezes em que essa memória é tocada. Assim é com as personagens das histórias conhecidas e é assim que a publicidade se utiliza da repetição de estímulos visuais e sonoros para vender produtos, histórias e provocar associações, sensações e emoções.

Nas artes cênicas, a escolha do tema ou história a ser encenada, em grande parte, se dá pela forte influência que a mídia – principalmente a televisão, mas também outros meios de entretenimento como cinema e internet – exerce sobre as crianças. Os personagens dos desenhos animados, quadrinhos, brinquedos, programas de televisão, jogos eletrônicos, internet e filmes acabam construindo com a criança uma relação de conhecimento prévio. Em consequência, esta reconhece, no teatro, determinadas personagens que já conhecia anteriormente por algum outro meio de comunicação.

Ao encenar uma história na qual as personagens, imagens e sons não são conhecidos anteriormente pelos espectadores, esse vínculo, que ainda não existe, terá que ser construído de alguma forma. No teatro para crianças essa situação é delicada, pois a pouca produção original provavelmente decorre do medo que se tem de não se conseguir público suficiente e ser um fracasso de bilheteria. Sendo assim, é mais fácil e seguro, do ponto de vista da comercialização, partir de personagens conhecidas, com os quais esse vínculo já existe, do que trabalhar com temas originais e propostas novas de criação.

O teatro é uma forma de expressão que, por meio das histórias e dos jogos cênicos, pode retratar e reconfigurar as situações do tempo atual, espaço e contexto. Dito isso, o teatro para crianças pode ser um lugar para perceber que tipo de comunicação entre adultos e crianças se busca estabelecer hoje em dia, a partir das histórias que são contadas e da forma com que são contadas.

Analisando o texto da dramaturga e pesquisadora de teatro Maria Helena Kühner, *A coragem de fazer teatro infantil*, elaborado para o Seminário de Teatro Infantil em Curitiba, realizado entre 3 e 7 de fevereiro de 1975, com a presença de artistas e grupos do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás, Bahia e Pernambuco, percebe-se que a principal preocupação na época era com os “bons textos” de teatro para a infância, isto é, a dramaturgia. A discussão naquele encontro, organizado pelo Serviço Nacional de Teatro (SNT) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), visava encontrar soluções para os problemas dos grupos que pesquisavam e realizavam teatro para crianças em várias regiões do Brasil. No texto citado, pode-se perceber a forma como eram vistos os processos que não tinham como base a dramaturgia mais formal, como a criação coletiva, na época, algo bastante comum e em voga, mas também muito criticado por criadores mais tradicionais. Em determinado momento do texto, Kühner diz:

A falta de bons textos e de divulgação dos poucos existentes que incentiva as 'adaptações' e 'improvisações de autor', raras vezes bem sucedidas. Problema que fora do Rio e de São Paulo, pelo que vimos, torna-se terrível. Ana Maria Machado pergunta quais os nossos critérios para escolha de um texto infantil, disse-nos um grupo do Seminário: “Quando só temos em mãos 2 ou 3 textos, dos quais apenas *um* atende por vezes às nossas possibilidades de produção, pode-se lá ter 'critério' ou muito menos 'escolha'? A escolha é uma só: fazer aquele mesmo – do melhor jeito que pudermos – ou não fazer, o que não cremos que seja uma boa, também”. (KÜHNER, 1975).

Interessante perceber o paradoxo que, em plenos anos 1970, quando os processos de criação coletiva eram uma tendência, existia receio em relação a processos de adaptação ou, como diz a autora, “improvisação de autor”. Talvez essa preocupação se devesse porque, naquele momento esses processos criativos de compartilhamento e coletivização ainda eram vistos pelos artistas mais tradicionais como de baixa qualidade e com pouco profissionalismo. Portanto, realizar um espetáculo para crianças, nessa época, ainda era uma questão de se encontrar um “bom texto”.

É importante frisar que, atualmente, a busca por um aprofundamento e aprimoramento técnico daquele que é denominado ator-criador – algo que nos anos 1970 no Brasil, apesar de existir, ainda era visto com desconfiança – implica não apenas em características atorais de apropriação das histórias existentes, mas também na possibilidade de construção de dramaturgia textual e cênica pelos artistas participantes.

Tradicionalmente a escrita textual era função designada exclusivamente aos autores que, às vezes, pareciam os únicos conhecedores das técnicas e estratégias de escrita dramática, a “carpintaria dramática”.

Hoje em dia, com o crescimento das pesquisas e práticas em processos colaborativos, compartilhados, coletivos – ou como cada grupo ou pesquisador prefira nomear¹⁸ – ouvir que há a necessidade de se encontrar bons textos chega a ser estranho de se ler, em um contexto em que há mais necessidade de se encontrar temas coerentes com o que se quer dizer do que da busca por textos dramáticos já existentes. E isso conduz ao próximo capítulo: *Processos coletivizados de criação cênica: para mim e para o outro*.

¹⁸ A questão das terminologias será discutida no capítulo 2 desta tese (*Processos coletivizados de criação cênica: para mim e para o outro*).

2. PROCESSOS COLETIVIZADOS DE CRIAÇÃO CÊNICA: PARA MIM E PARA O OUTRO

O teatro brasileiro tem se caracterizado, nos últimos anos,¹⁹ pelo surgimento de propostas de criações dramáticas nas quais a equipe envolvida no processo de encenação – elenco, direção, dramaturgo e demais artistas da equipe de criação – passa a ser coautora do texto dramático, o que gera um caráter autoral único a cada novo projeto a ser montado. Nesses tipos de processos, diversos métodos de criação podem ser empregados e diferentes conceitos são formulados em função desses procedimentos, surgindo inúmeras nomenclaturas tais como: “criação coletiva”, “criação coletivizada”, “criação compartilhada”, “processo colaborativo”, “dramaturgia em processo”, “dramaturgia colaborativa”, “criação cênica coletiva”, entre outras.

Diversas terminologias são utilizadas para fazer referência ao processo de criação em que atores, diretores, iluminadores, sonoplastas e demais artistas participantes da elaboração da encenação interferem diretamente na definição dos discursos dramáticos textuais e cênicos. Essa interferência se dá a partir de proposições estéticas que oferecem diferentes elementos e perspectivas sobre o tema do espetáculo, o que reconfigura a função da dramaturgia que passa a operar no sentido de organizar em uma linguagem literária todos os materiais que surgem ao longo do processo.

No caso do ator, participar, de alguma forma, da elaboração ou reelaboração da história que será encenada, é estar presente em um processo que leva em consideração os participantes da montagem que darão corpo e voz às personagens e tornarão essa história viva e orgânica.

Utilizo as expressões “processos coletivos” ou “processos coletivizados” para definir a gama dos diversos procedimentos de criação na

¹⁹ Desde o século XX, entre as décadas de 60 e 80 com a criação coletiva e a partir da década de 90 com diferentes metodologias como o processo colaborativo, por exemplo.

qual os integrantes da montagem cênica participam de alguma forma do processo de dramaturgia e/ou encenação, independentemente da época ou do nome específico que o grupo utilize para identificar esses mesmos processos cênicos.

Com esse tipo de participação na construção do enredo do espetáculo a ser montado, o comprometimento dos atores com o espetáculo e com o discurso acerca dos temas abordados tende a ser mais intenso. O ator Gustavo Bones, do Grupo Espanca!, de Belo Horizonte, emite sua opinião a esse respeito, analisando o processo do espetáculo *Por Elise*, do qual participou: “Talvez aí, esteja outra coisa que descobri com esse trabalho: mais do que fazer arte comprometida com o tempo em que vivemos, com a própria arte; trabalhar com um teatro comprometido comigo” (BONES, 2005, p.18).

Na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, são muitos os exemplos, desde os anos 1990 até hoje – mais intensamente nos anos 2000 –, de grupos que trabalham com processos coletivizados. Podem ser citados diversos grupos desse período, tais como: A Peregrina Coletivo Teatral, Cia. Acômica, Cia. Asterisco de Teatro, Cia. do Chá, Cia. Luna Lunera, Cia. Malarrumada de Teatro, Cia. Pierrot Lunar, Cócix Companhia de Teatro, Confesso! Cia. de Teatro, Grupo Espanca!, Grupo Galpão – não só os trabalhos do grupo em si, mas também os projetos do espaço cultural Galpão Cine Horto²⁰ –, Grupo Maria Cutia de Teatro, Grupo Oficcina Multimédia, Grupo Oriundo de Teatro, Grupo Teatro Andante, Grupo Teatro Invertido, Grupo Teatro Público, Grupo Trama de Teatro,²¹ Maldita Companhia de Investigação Teatral, Mayombe Grupo de Teatro, Núcleo de Teatro do Espaço Comum Luiz Estrela (conhecido também por “Teatro

²⁰ O Galpão Cine Horto desenvolve projetos como: Oficínio Galpão Cine Horto, Pé na Rua, Projeto Cena 3x4 (em parceria com a Maldita Companhia), Festival Cenas Curtas, além de outros eventos e publicações como livros e a Revista Subtexto, tais iniciativas têm servido como estímulo para os grupos e demais artistas da cidade. Além disso, o Grupo Galpão foi um dos responsáveis pela criação do “Redemoinho - Movimento Brasileiro de Espaços de Criação, Compartilhamento e Pesquisa Teatral”, movimento coletivo nacional.

²¹ O Grupo Trama de Teatro foi fundado em Belo Horizonte, em 1998. Atualmente tem sede na cidade de Contagem, região metropolitana da capital mineira.

Comum”), Preqaria Cia. de Teatro, Primeira Campainha, Teatro Terceira Margem, Teatro 171, Zona de Arte da Periferia - ZAP 18, entre muitos outros que surgem a cada ano.

É importante destacar que este é um tipo de processo muito característico de grupos com trabalho continuado e uma estrutura que proporciona um maior conhecimento e envolvimento entre os participantes do processo criativo. Nos trabalhos analisados nesta pesquisa, constata-se também ser possível a realização de dramaturgias coletivas em produções com elenco contratado ou alunos de cursos, ainda que em caráter de pesquisa e experimentação – que é uma grande marca dos processos coletivizados como um todo. A fim de apontar algumas diferenças metodológicas, nessa pesquisa cada um dos espetáculos analisados pertence a uma das seguintes categorias:

- *Circo do Lixo*: Cine Horto Pé na Rua, **curso** de aprimoramento em teatro de rua para atores profissionais em 2007 (extensão do Oficinação Galpão Cine Horto de 2006), que, nesse caso, originou o grupo Teatro 171;
- *Pra Lá do Arco-Íris*: Roza dos Ventos Produções Artísticas, empresa **produtora** de teatro que contrata a equipe de criação artística a cada produção;
- *O Mistério da Bomba H_____*: Grupo Oriundo de Teatro, **grupo** de teatro que trabalha com alguns atores convidados, mas a maior parte do elenco dos espetáculos pertence ao núcleo permanente de atores do grupo.

Pode-se perceber também que nos espetáculos analisados, mesmo nos dois casos de produções que não são de grupo, a maioria dos atores e atrizes envolvidos passou por escolas de teatro (Graduação em Teatro da UFMG, Graduação em Artes Cênicas da UFOP, Teatro

Universitário da UFMG, Centro de Formação Artística do Palácio das Artes, Escola de Teatro PUC Minas, Arena da Cultura da Fundação Municipal de Cultura/PBH, Valores de Minas, Núcleo de Estudos Teatrais - NET, cursos ou projetos do Galpão Cine Horto, entre outros) ou teve experiências práticas nas quais a estrutura de criação cênica coletivizada foi estimulada. Além disso, cada grupo/companhia de teatro, elenco ou grupo de alunos pode ser orientado a partir de metodologias de criação diferentes, de acordo com os participantes de cada processo: diretores, atores, dramaturgos e demais criadores.

É importante também analisar que essas influências em relação à estrutura de teatro de grupo e de dramaturgia coletivizada não são casuais. Podem ser citados, além dos grupos da cidade, inúmeros trabalhos, eventos, grupos e escolas de outras regiões do Brasil e do exterior que influenciam a realização desse tipo de processo na cidade de Belo Horizonte nos anos 1990 até hoje, mas os principais são:

- Escola Livre de Teatro, de Santo André/SP, que foi uma forte influência para o Oficina Galpão Cine Horto e outros projetos de diversos grupos da cidade que tratavam de processo colaborativo. Os professores e artistas Luís Alberto de Abreu, Antônio Araújo e Maria Thaís, oriundos desta instituição, são colaboradores recorrentes não só do Grupo Galpão, como de outros grupos de Belo Horizonte;
- Grupo Teatro da Vertigem, de São Paulo/SP, coordenado pelo diretor e professor Antônio Araújo, principalmente com a Trilogia Bíblica, formada pelos espetáculos *Paraíso Perdido*, *O Livro de Jó*, e *Apocalipse 1'11*, todos criados em processo colaborativo e apresentados em Belo Horizonte no Festival Internacional de Teatro Palco & Rua, em 2004;
- Grupos teatrais que apresentaram espetáculos e realizaram oficinas em Belo Horizonte, trabalhando com processos

coletivizados de diferentes métodos, como a Cia. dos Atores (Rio de Janeiro/RJ), Cia. do Latão (São Paulo/SP), Parlapatões, Patifes e Paspalhões (São Paulo/SP), Lume Teatro (Campinas/SP), Barracão Teatro (Campinas/SP), Companhia Brasileira de Teatro (Curitiba/PR), Bando de Teatro Olodum (Salvador/BA), Grupo Imbuça (Aracaju/SE), entre outros.

- Realização no município de encontros, seminários, fóruns e festivais sobre estéticas e técnicas de diversos métodos que têm em sua essência a improvisação cênica, tais como o teatro do oprimido, a linguagem do palhaço, a improvisação em dança, a análise ativa,²² a contação improvisada de histórias, a improvisação como espetáculo (impro), a *performance art*, entre outras técnicas e estéticas que estimulam a livre criação por parte do atuante.

Segundo a pesquisadora Rosyane Trotta, em seu artigo *Autoralidade, grupo e encenação*, a existência de um **grupo constante** nesse tipo de trabalho em coletividade corresponde a um dos três “pilares” de grande parte das produções cênicas atuais, que ela assim apresenta:

Apesar da diversidade infinita em termos de organização e estética, boa parte destes grupos aponta para um projeto artístico composto de três pilares: a criação que conjuga texto e cena na sala de ensaio, a presença do diretor como eixo artístico e organizativo, a continuidade da equipe. Os três elementos – grupo, processo e espetáculo – estão historicamente ligados à origem do teatro como arte autônoma, encarregada de encontrar seus próprios materiais, sua própria visão de mundo, seu modo específico de formação. (TROTТА, 2006, p. 155).

²² Divulgado por Maria Knebel, o termo russo *diéstiveni análiz* diz respeito aos últimos estudos de Konstantín Stanislávski sobre a ação física. Em português, o termo é traduzido pelo ator e professor russo radicado no Brasil Eugênio Kusnet como “análise ativa”, em seu livro *Ator e método* (KUSNET, 1975, p. 97). No entanto, esse termo é considerado pelo diretor e professor russo Anatoli Vassíliev como não condizente com o sentido da expressão russa *diéstiveni análiz*, que, segundo ele, pode ser mais bem traduzido por “análise pela ação” ou “análise-ação” (KNEBEL, 2016, pp. 20; 293-295).

Compreendo que essas estruturas se modificam de acordo com contextos de época e de local e, mesmo havendo uma forte presença de grupos e espetáculos construídos por meio da criação coletiva, a partir dos anos 1960, do processo colaborativo a partir dos anos 1990 e de diversos métodos de processos coletivizados a partir dos anos 2000, não se pode dizer especificamente que as formas coletivizadas de criação surgiram em meados do século XX. Segundo Adélia Nicolete, em sua dissertação de mestrado *Da cena ao texto: dramaturgia em processo colaborativo*, os coletivos de criação são diversos em toda a história do teatro. Diz Nicolete:

Coletivos de criação não são uma novidade trazida pelo teatro contemporâneo. A contribuição do ator na construção do texto e, mesmo do espetáculo, já ocorria na *Commedia Dell'Arte*. Molière e Shakespeare escreviam junto da cena, para os atores com quem trabalhavam, recebendo deles sugestões. Muitos outros exemplos seriam capazes de ilustrar o coletivo criador no decorrer da História. (NICOLETE, 2005, p. 1).

Nesta pesquisa, como já mencionado, serão analisados processos coletivizados em teatro para crianças e identificados diversos métodos utilizados hoje em dia e vistos como procedimentos contemporâneos, que já existem no teatro há muito tempo, a exemplo do *canovaccio* – que é um roteiro de ações com elementos chaves da trama, que serve como base para a improvisação dos atores, utilizados desde os tempos da *Commedia Dell'Arte* – ou ainda as estruturas de rapsódias – textos fragmentados de diversas fontes, que passam a fazer parte de uma mesma obra, comuns desde a Grécia Antiga e também na Europa Medieval. No entanto, é o conjunto desses procedimentos de criação em estruturas específicas e nos contextos em questão (Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, nas duas primeiras décadas do século XXI) que servem como indícios de uma recorrência desse tipo de construção dramaturgica e cênica na contemporaneidade.

Deve-se compreender também que cada método de criação é único e dependente de muitos fatores, tais como: tempo e estrutura para

ensaios, organização de produção, estilos de trabalho dos participantes, além de situações subjetivas, que surgem dos conflitos criativos e das relações interpessoais no coletivo. É minha intenção procurar entender como a questão da autoria em distintos processos coletivos pode sugerir algum direcionamento para a criação dramaturgica. Segundo Trotta, nesses tipos de processos, a autoria, que poderia ser considerada fragmentada, com aparente perda de unidade, na verdade sugere uma pluralidade de visões, que, em minha percepção, também proporciona uma maior apropriação do espetáculo pelo grupo. A pesquisadora afirma que:

A função-autor pode parecer fragmentada ou diluída se tomarmos como parâmetro a literatura dramática, comparando um modelo supostamente pleno (a obra fundada por um discurso individual e por isso estilisticamente fechado) a um modelo em que a unidade se perde. No entanto, do ponto de vista da obra-espetáculo, não há diluição e sim pluralidade, e a idéia de compartilhamento parece mais apropriada por comportar dois movimentos: aquele de compartilhar (distribuir) e aquele de compartilhar de (participar de). Aqui o foco não está na obra, mas no processo. A autoria deixa de ser um atributo do sujeito, tornando-se uma ação que mobiliza aqueles que a promovem e se consuma no ato recíproco de fazer, que necessita tanto encontrar o consenso dentro do dissenso quanto permitir o dissenso dentro do consenso (TROTТА, 2006, p. 157).

Muitos dos criadores que trabalham com a participação / interferência do ator no processo dramaturgico podem, inclusive, não denominar sua forma de trabalho com termos como “processo colaborativo”, “criação coletiva”, “criação compartilhada” ou outros, haja visto que o ato de conceituar e categorizar as práticas artísticas é uma preocupação de ordem didática e mais frequente entre críticos e pesquisadores de Artes Cênicas. No entanto, o fundamental é que todos os envolvidos em algum momento da criação tenham em consideração o conjunto dos artistas participantes, trazendo para o enredo do espetáculo questões que só são possíveis de serem desenvolvidas, em maior ou menor grau, com aquele grupo.

De acordo com Bertolt Brecht, em seu texto *Pequeno organon para o teatro* (escrito no pós-guerra, em 1948), mesmo que as obras antigas causem profunda empatia, existe uma sensação de “desacerto” nas histórias provocadas pela linguagem e ornamentos que não pertencem ao tempo atual. Brecht percebe que cada época constrói suas linguagens, suas formas poéticas e suas lógicas estéticas que influenciam a fruição do espectador. O diretor e dramaturgo alemão afirma que:

Apossamo-nos das obras antigas por intermédio de um processo relativamente novo, ou seja, por empatia, processo para o qual as referidas obras não dão, de si, grande contribuição. A nossa fruição é, dessa forma, quase totalmente alimentada por fontes diversas das que tão possantemente se abriram para aqueles que viveram antes de nós. Arranjamos uma compensação na beleza da linguagem dessas obras, na elegância da sua fabulação, nas passagens cujo poder de sugestão nos permite criar uma representação mental desligadas delas, em suma, nos ornamentos. Esses recursos poéticos e teatrais dissimulam, justamente, a sensação de desacerto que a história nos provoca. Os nossos teatros já não têm a capacidade ou o prazer de narrarem estas histórias, nem mesmo as do grande Shakespeare (que não são, assim, tão antigas), com exatidão, isto é, tornando verossímil a associação dos acontecimentos. (BRECHT, 1978, p. 104).

Para suplantar esse desacerto das representações, proclamado por Brecht, são necessárias novas formas de linguagem, tanto do texto quanto da cena e a percepção que, mesmo que as consideradas grandes obras clássicas, ainda causem empatia em muitas pessoas nos dias de hoje, a forma de apresentação dessas obras – ou simplesmente dos assuntos que elas abordam – passam a ter uma exigência de atualização e transposição para o contexto atual. Sendo assim, o ator ganha não só a função de interpretar o texto no sentido de atuar, mas, principalmente, interpretar o texto no sentido de dar um significado subjetivo e intransferível aos assuntos abordados, construindo assim o seu **próprio texto** (falado e cênico), de forma cada vez mais pessoal, no qual as relações entre a poética e o tempo presente são indissociáveis.

2.1. Criação coletiva: da divisão tradicional à divisão comunitária

A criação coletiva foi um método de criação bastante comum entre os anos 1960 e 1980 no Brasil e no mundo, principalmente nos anos 1970, que se caracterizava pela participação de todos os integrantes nas diversas etapas de criação e produção do espetáculo. Essa forma de criação foi muito utilizada naquela época principalmente por se contrapor aos métodos teatrais tradicionais de divisão de trabalho hierárquico – como em uma empresa. Tais métodos proporcionavam a alienação das etapas de trabalho, sendo o ator mais um “porta-voz” do texto do dramaturgo e das indicações cênicas do encenador do que uma “voz em si” com poder de interferência no processo de criação do espetáculo. Cibeles Forjaz, em seu artigo *O papel do encenador: das vanguardas modernas ao processo colaborativo: notas rápidas sobre a função do diretor de teatro*, comenta sobre alguns dos grupos no Brasil que começaram a trabalhar com criação coletiva. Segundo Forjaz:

No Brasil, a criação coletiva ganha espaço nos grupos do final dos anos 1960 e início dos 1970. O Teatro de Arena e o Teatro Oficina fazem novos experimentos, com criação coletiva, teatro de coros, participação direta da plateia dentro da cena e ativismo teatral. Em 1971, a ala jovem do Teatro de Arena escreve em criação coletiva o espetáculo *Doce América, Latino América* e o *Teatro Jornal, Primeira Edição*. Também em 1971, o Teatro Oficina faz uma grande viagem pelo Brasil chamada *Utopia (Utopia dos Trópicos)*, apresentando *O Trabalho Novo* – manifestações teatrais na rua em formato de *happenings* – que, por sua vez, dá origem, em 1972, a *Gracias Señor*, também construído em criação coletiva. Em 1973, O Teatro Oficina que sempre organizara como uma pequena empresa teatral, vira *Comunidade Oficina Samba* e parte para o exílio... (FORJAZ, 2015, p. 25).

Naquele período (1960-1980), em todo o mundo, diversos métodos de criação coletiva foram bastante utilizados. Em geral, a criação coletiva buscava uma proposta de criação cênica não-hierárquica, na qual todos

participavam de todo o processo (criação, produção e divulgação) bem como dos resultados do produto final (equidade na divisão da arrecadação da bilheteria e na aparição em espaços de difusão e publicidade), ainda que existissem algumas definições de funções. Em determinados casos, algumas produções se assemelhavam a filosofias anarquistas, a partir do sistema antiorganizacional e de liberdade individual, cujos objetivos eram a extinção do Estado hierárquico dominante (CORRÊA, 2012, pp. 29-30; 159-174) e a “consciência e a aspiração de uma existência de liberdade e bem estar para todos” (CORRÊA, 2012, p. 31). Esse tipo de criação coletiva se dava basicamente pela inexistência de qualquer função específica de caráter hierárquico, na qual todos participavam igualmente de tudo e a “palavra final” era a do coletivo e não de uma pessoa específica, como o “dramaturgo” ou o “diretor”. Adélia Nicolete comenta sobre essas estruturas em tempos de ditadura:

Nos anos setenta e na década seguinte, o processo coletivo de criação procurava eliminar a divisão social do trabalho, marca do “teatro empresa”. Não havendo setorização, todos os componentes do grupo encarregavam-se das etapas criativas e administrativas; da produção e da divulgação. Destoava-se de uma série de outras iniciativas no contexto político e econômico do país – era como se houvesse micro-territórios anarquistas ou socialistas funcionando em plena ditadura. (NICOLETE, 2005, p. 7).

Esse tipo de criação estava formalmente conectada com os conceitos e as filosofias da época contrários ao Estado dominante, ao modo de produção capitalista e aos regimes ditatoriais (especificamente no Brasil, o contexto da Ditadura Militar de 1964-1985). Luís Alberto de Abreu, um dos criadores do conceito do processo colaborativo, em seu texto *Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação*, reconhece que a criação coletiva claramente inspirou o processo colaborativo. Diz Abreu:

O processo colaborativo provém em linhagem direta da chamada criação coletiva, proposta de construção do espetáculo teatral que ganhou destaque na década de 70, do século 20, e que se caracterizava por uma participação ampla de todos os integrantes do grupo na criação do espetáculo. Todos traziam propostas cênicas, escreviam, improvisavam figurinos, discutiam idéias de luz e cenário, enfim, todos pensavam coletivamente a construção do espetáculo dentro de um regime de liberdade irrestrita e mútua interferência. Era um processo de criação totalmente experimental, muitas vezes **sem controle**, cujos resultados, quando havia, iam **do canhestro ao razoável**, com algumas boas, vigorosas e estimulantes exceções de praxe. (ABREU, 2003, grifo meu).

Percebe-se que, de acordo com a própria maneira de descrever o processo, Abreu identifica a criação coletiva como caótica (“sem controle”) e o processo colaborativo como organizado. Mas é importante contextualizarmos cada uma das formas e lembrar que cada coletivo tinha metodologias de trabalho distintas, pois os tempos e as necessidades políticas e estéticas também eram bastante diferentes.

Por fim, é importante lembrar que as estratégias da criação coletiva são utilizadas ainda hoje, principalmente por coletivos que buscam processos cênicos de criação a partir de ideologias que almejam realmente relações não-hierarquizadas de trabalho em comunidades na qual não há necessidade de um diretor para centralizar e mediar as ações dos demais integrantes. No entanto, para os grupos que desejavam uma metodologia de trabalho um pouco mais permeável à interferência dos participantes, mas que, ao mesmo tempo garantisse um maior controle por meio da condução do processo de criação, a partir dos anos 1990, surge no Brasil o já citado processo colaborativo, que será tratado de forma mais aprofundada no subcapítulo a seguir.

2.2. Processo colaborativo: entre o caos e a ordem

A partir dos anos 1990, alguns coletivos teatrais brasileiros, notadamente o grupo Teatro da Vertigem (São Paulo/SP) e a Escola Livre de Teatro de Santo André (Santo André/SP) passaram a identificar seus processos cênicos como processo colaborativo, sistematizando uma metodologia de trabalho que, mesmo definindo funções específicas – atuação, direção, dramaturgia, criação de luz, som, cenário, figurino etc. –, buscava a colaboração de todos esses artistas no processo de criação dramática e de encenação do espetáculo.

O diretor do Teatro da Vertigem, professor e pesquisador Antônio Carlos Araújo Silva (conhecido como Antônio Araújo, ou simplesmente “Tó”) define assim o processo colaborativo em sua tese de doutorado *A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo*:

(...) processo colaborativo, processo esse surgido no Brasil, nos anos 90, que pressupõe a participação criativa coletivizada de todos os envolvidos no trabalho. A referida dinâmica – numa definição sucinta – se constitui num modo de criação em que cada um dos integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, tem espaço propositivo garantido. Além disso, ela não se estrutura sobre hierarquias rígidas, produzindo, ao final, uma obra cuja autoria é dividida por todos. (SILVA, 2008, p. 1).

Para os criadores do processo colaborativo, a criação coletiva era a inspiração clara e representava um grande avanço naquele contexto (nos anos 1960 a 1980, especificamente nos anos 1970), mas ainda lhe faltava certo apuro metodológico que evitasse o caos nos processos criativos. No contexto do Brasil dos anos 1990, esses artistas identificavam que agora era necessária certa dose de ordem.

No entanto, mesmo com a ordenação dos papéis de cada criador no processo colaborativo, a imagem de “caos” ainda persistia, já que o nível de polifonia alcançado nesse tipo de procedimento chega muitas vezes ao embate (físico, verbal, psicológico etc.). Silva se pergunta, na mesma tese, se o papel do diretor não estaria se transformando mais em uma espécie de incentivador e motivador dessa multiplicidade de vozes do que o de promovedor de um discurso único. Diz Silva:

Se (...) a coordenação dos ensaios, a mediação dos conflitos, a supervisão do trabalho de todos os envolvidos, a busca incessante pela sinergia dos diversos elementos de uma composição cênica continuam sendo atribuições suas [do encenador], será que, nesse processo de divisão de autorias, o encenador não passaria a ter um caráter mais catalisador, “enzimático” e provocador de uma polifonia criativa, ao invés do seu conhecido papel unificador? (SILVA, 2008, pp. 1-2).

Silva também observa que, nesse tipo de processo, o papel de mediador de conflitos muitas vezes se sobrepõe ao papel do diretor-artista, devido aos enfrentamentos gerados pela força com que cada autor (seja ele o ator, o dramaturgo ou ele mesmo enquanto diretor) defende sua proposição, pois a intervenção dos outros acaba sendo vista como algo que iria macular a sua “criação original”. Como exemplo ele cita uma situação de conflito que aconteceu no processo de criação do espetáculo *BR3*, quando houve uma divisão entre os polos “atores” e “dramaturgo” durante o processo quanto à resolução da dramaturgia, cabendo ao diretor a função de mediador, ou nas palavras do próprio Silva, a função de “diretor-bombeiro”. Diz Silva:

Talvez por sua pequena prática em dinâmicas de criação grupal, Carvalho [o dramaturgo] demonstrou maior dificuldade tanto para lidar com os humores e instabilidades dos outros criadores, quanto para assimilar o ininterrupto jorro propositivo do processo. Diversas vezes, inclusive, em razão da ênfase com que defendia

seus pontos de vista, a sua convicção era interpretada como rigidez ou intransigência. Esse conjunto de aspectos acarretou, infelizmente, o crescente distanciamento entre atores e escritor. As rugas e polêmicas advindas do embate desses dois polos atravessaram todo o processo, já desde a apresentação inicial do argumento. Nos momentos de maior acirramento do conflito, a encenação ocupava um papel de mediação e de gerenciamento da crise. Contudo, tal função apaziguadora teve um custo artístico – e pessoal – alto. Muito do tempo destinado à criação foi subtraído para discussões do relacionamento grupal, esfriamento dos ânimos ou intermináveis convencimentos sobre a qualidade das proposições. Nunca antes essa figura de “diretor-bombeiro” havia sido tão requisitada nos processos de trabalho do Vertigem (SILVA, 2008, p. 133).

Quando o trabalho artístico não tem uma hierarquia definida, a comunhão e relação de empatia entre as pessoas são importantíssimas, mas podem cair no perigo de um subjetivismo exacerbado. Abreu comenta sobre isso e também sobre a questão da necessidade de confrontação e acordos, pois o processo colaborativo é um procedimento que lida com relações humanas e mudanças de visão constantes. Diz Abreu:

Percebeu-se, logo a princípio, que esse novo processo de criação não poderia conviver com o subjetivismo exacerbado que comumente acompanha o trabalho artístico. Num processo de criação partilhada não há muito espaço para "minha cena", "meu texto", "minha idéia". Tudo é jogado numa arena comum e examinado, confrontado e debatido até o estabelecimento de um "acordo" entre os criadores. É claro que esse acordo não significa reduzir a criação ao senso comum, nem transformar o vigor da criação artística num acordo de cavalheiros. É um acordo tenso, precário, sujeito, muitas vezes, a constantes reavaliações durante o percurso. Confrontação (de idéias e material criativo) e acordo são pedras angulares no processo colaborativo. (ABREU, 2003).

No entanto, aquilo que era visto como área de batalha pode ser perfeitamente transformado em um espaço de colaboração com fins construtivos, principalmente se existe mais interesse na criação artística e menos no ego de cada artista. E é aí que moram duas grandes questões de qualquer processo coletivo criativo: o entendimento de que as outras

pessoas participantes não são uma ameaça à qualidade artística da obra, e sim colaboradoras desta e, principalmente, a mudança de paradigma em relação ao que se compreende por obra de arte, desfazendo uma visão idealizada de algo sublime e intocável após a sua criação.

A força do processo colaborativo é que os olhares de fora constroem continuamente a obra iniciada e, a partir das mediações do diretor e das equipes dos diversos núcleos de criação, este processo só é interrompido para as apresentações e, caso o grupo queira, a estrutura de *work in progress* (trabalho em progresso) ou *work in process* (trabalho em processo) pode resultar em uma eterna revisão da obra.

Da mesma forma que, com o passar do tempo e as mudanças culturais, os cabelos são cortados em estilos diferentes e altera-se a forma de vestir ou de falar, espetáculos de teatro podem mudar ao longo de sua existência, principalmente a partir das apresentações. No caso de espetáculos criados em processos colaborativos, a possibilidade de modificações por parte dos artistas criadores torna-se aparentemente mais intensa, uma vez que os mesmos permanecem repensando as situações e reconstruindo o produto final a cada apresentação e ensaio.

No entanto é importante frisar mais uma vez que essa estrutura nem um pouco fixa pode ser bastante frágil se não houver uma relação de compreensão e entendimento entre os artistas participantes. Isto não significa que esses artistas devam ser passivos, muito pelo contrário, pois o coletivo precisa de indivíduos fortes, mas não para se destruírem ou se perderem, e sim para se encontrarem e construírem juntos. Trotta comenta sobre esse assunto:

Parece necessário, ao dramaturgo em processo colaborativo, o prazer de impregnar-se das motivações do outro, tanto quanto compartilhar as suas próprias motivações. O coletivo se forma pela relação e não exatamente pela soma das ações. Um entrevistado diz que o coletivo necessita de indivíduos fortes – que, concluo, são aqueles que não se perdem, mas se encontram na diferença do outro. (TROTТА, 2009, p. 54).

É notável que, principalmente, a partir dos anos 2000, essa forma de construção cênica ganhou não só inúmeros adeptos em diversas partes do Brasil, como também grupos, artistas e professores de teatro que passaram a reproduzir e também a rever este método, o processo colaborativo, criando outras formas de compartilhamento de ideias, organização e sistemas de condução de grupos. O próprio Teatro da Vertigem, grupo símbolo desse processo, em seus 26 anos de existência já passou por inúmeras revisões de metodologias e a cada processo procura se reinventar. Como exemplo dessa reelaboração permanente, trago a fala da diretora Eliana Monteiro, que dirigiu o último espetáculo do Teatro da Vertigem, *O filho* (2015), o décimo sétimo na carreira do grupo. (TEATRO DA VERTIGEM, 2017a). Diz Monteiro:

Eu acho que esse **trabalho de experimentação do ator**, para mim é onde eu tenho uma pulsação de vida muito maior. É um esgotamento de um outro modo de viver e de entrar em uma outra oitava mesmo. (...) Essa palavra “colaborativo” estava muito na raiz. Então não importa se você tem muito conhecimento ou se você tem pouco conhecimento. **O que importa é o seu ponto de vista sobre o que você está fazendo.** (TEATRO DA VERTIGEM, 2017b, grifos meus).

Tanto o trabalho de experimentação do ator, quanto o seu ponto de vista são bases fundamentais para diversas outras linguagens artísticas envolvidas na montagem, assuntos que serão discutidos no próximo subcapítulo.

2.3. Linguagens mistas, performativas e em processo

A partir da sistematização e grande divulgação – cênica, midiática e acadêmica – que o processo colaborativo teve, grupos de todo o Brasil passaram a experimentar inúmeras variações de procedimentos de criação cênica e dramaturgica coletivizados e, com isso, construíram também outras nomenclaturas que as distinguissem do processo colaborativo enquanto método específico.

Entendo que cada grupo de artistas que se une para criar um espetáculo teatral, já constrói, por si, formas de compartilhamento ou colaboração coletivas. No entanto, o que chamo de processos coletivizados de criação são aqueles em que o ator e a equipe de criação (com funções específicas ou não, como diretor, dramaturgo, iluminador, etc.) participam ativamente da construção ou reconstrução do texto cênico e dramaturgico.

Com isso, diversos métodos de criação cênica e dramaturgica passaram a ser experimentados no século XXI, aparecendo, conseqüentemente, diversas nomenclaturas para definir a essência de cada método, nem todos tão novos assim. Alguns termos, como criação compartilhada, dramaturgia em processo, dramaturgia do ator, criação coletivizada etc., passaram a ser utilizados por grupos em detrimento do processo colaborativo ou mesmo da criação coletiva. Essa opção por uma nomenclatura específica surgiu uma vez que detalhes de cada método passaram a ser mais profundamente considerados, tais como: a forma de participação do ator em cada processo; ou a maneira como o diretor e dramaturgo interferem; ou como o público se relaciona com o processo de criação em ensaios abertos ou mesmo no momento do espetáculo.

Além disso, métodos coletivos mais antigos de criação - como as técnicas de improviso utilizadas pela *Commedia Dell'Arte* ou pelos palhaços circenses, a análise ativa, o teatro do oprimido, o *impro*, dentre outros - passaram a ter grande importância nesse contexto, visto que são técnicas nas quais o ator-criador é o centro do processo, o que contribui para tornar

viva e orgânica toda a cena. Mesmo que a ideia de uma carpintaria dramática mais tradicional, com uma unidade lógica de ação clara, ceda lugar a formas mais fragmentadas e episódicas, que arriscam perder um pouco de objetividade, estas ganham, e muito, em subjetividade e autoralidade do atuante.

Outra forma artística que tem ganhado muito espaço atualmente, principalmente relacionada com os processos coletivizados de criação, são as formas performáticas ou performativas, vindas muitas vezes da confluência entre diversas expressões artísticas (artes visuais, artes cênicas, música, audiovisual etc.), nas quais os atuantes se relacionam com o espaço, tempo, pessoas e situações presentes, sem personagens dramáticas, mas com formas e arquétipos que se confrontam com os problemas atuais. Alguns importantes teóricos, principalmente a partir dos anos 1970, abordam essa forma de criação artística. Destacam-se os estudos de Richard Schechner sobre formas de *performance* no cotidiano (estudos da performance relacionando arte e antropologia) e a *performance art* (*performance* nas artes); de Hans-Thies Lehmann sobre o Teatro Pós-Dramático; de Josette Féral sobre o Teatro Performativo, entre muitos outros.²³

Richard Schechner, em seu texto *O que é performance?*, comenta sobre comportamentos restaurados que questionam, inclusive, a posição do eu-criador, já que o comportamento humano (artístico, ritual ou cotidiano) nem sempre corresponde à essência de cada indivíduo, mas ao que se espera dele em sociedade. Segundo Schechner:

²³ Em Belo Horizonte, grupos, coletivos artísticos e artistas de diversas áreas tem atuado neste campo, com destaque para eventos como a Manifestação Internacional de Performance (2003 e 2009) e para grupos como A Peregrina Coletivo Teatral, Grupo Espanca!, Grupo Oficcina Multimédia, Grupo Teatro Público, Maldita Companhia de Investigação Teatral, Núcleo de Teatro do Espaço Comum Luiz Estrela, Teatro 171, entre outros. Esses grupos buscam formas variadas de experimentos artísticos e suas criações necessitam, além de atuantes-criadores (*performers*), uma recepção subjetiva e quase sempre o não encerramento de significados objetivos.

Performances afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam corpos, contam histórias. Performances artísticas, rituais ou cotidianas são todas feitas de comportamentos duplamente exercidos, **comportamentos restaurados** (...) o comportamento restaurado é – eu me comportando como se fosse outra pessoa, ou eu me comportando como me mandaram, ou me comportando como aprendi. Mesmo quando me sinto ser eu mesmo, completamente, e agindo de modo livre e independente, apenas um pouco mais de investigação revelará que **as unidades de comportamento vividas por mim não foram inventadas por mim.** (...) O fato de que há mais de um mim mesmo em cada pessoa não é sinal de loucura, mas o modo como as coisas são. (SCHECHNER, 2003, pp. 27; 34, grifo meu).

Schechner ainda comenta sobre o crédito de autoria das *performances* cotidianas, artísticas ou rituais, percebendo-as como algo pertencente a um “ente coletivo” e com o movimento natural de criação cotidiana ou artística em grupo. Diz Schechner:

A maioria das performances, cotidianas ou não, têm mais de um autor. Rituais, jogos e performances da vida diária são escritas por um ente coletivo Anônimo ou pela Tradição. Pessoas a quem se credita a criação de um jogo ou rito, geralmente, revelam ser **sintetizadores, recombinaidores, compiladores ou editores** de ações já praticadas anteriormente. (SCHECHNER, 2003, p. 34, grifo meu).

A lógica de construção coletiva compreende que a noção de ideia original na criação performática – seja no sentido de *performance art* não dramática contemporânea ou mesmo de performance artística dramática tradicional – não deve corresponder à lógica de propriedade individual, uma vez que a autoria é gerada em função de movimentos de criação do grupo e da própria sociedade na qual o grupo está inserido. Qualquer texto ou situação cênica criada por uma pessoa (em coletivo ou não) também responde à lógica dos comportamentos restaurados e ao fato de que toda criação individual já tem como origem uma noção de coletividade, sendo os indivíduos, em maior ou menor grau, “sintetizadores, recombinaidores, compiladores ou editores” dessa criação, como disse Schechner (2003, p. 34).

Atualmente, existem muitas formas de relacionar a *performance* (especificamente a *performance* em artes) ou o conceito de performatividade com o teatro propriamente dito, defendido por alguns autores contemporâneos. Destaco a pesquisadora Josette Féral, que em seu artigo *Por uma poética da performatividade: o teatro performativo*, defende que o teatro contemporâneo não deixa de ser teatro, mas carrega a noção de performatividade como o cerne de seu funcionamento. Diz Féral:

Meu objetivo hoje é apresentar os conceitos de performance e performatividade, amplamente utilizados nos Estados Unidos há duas décadas, e que gostaria de utilizar para redefinir o teatro que se faz hoje e carrega em seu cerne estas duas noções. Esse teatro, que chamarei de *teatro performativo*, existe em todos os palcos, mas foi definido como teatro pós-dramático a partir do livro de Hans-Thies Lehmann, publicado em 2005, ou como teatro pós-moderno. Gostaria de lembrar aqui que seria mais justo chamar este teatro de 'performativo', pois a noção de performatividade está no centro de seu funcionamento. (FÉRAL, 2008, p. 197).

Outra variante performática importante, comumente aplicada a processos coletivizados, é o *work in process* (trabalho em processo) ou *work in progress* (trabalho em progresso), processo no qual o espetáculo nunca é considerado como terminado ou fechado, uma vez que a cada apresentação elementos, situações, textos ou propostas cênicas podem ser acrescentados, retirados ou modificados. Renato Cohen, em seu livro *Work in progress na cena contemporânea*, comenta sobre a relação produto-processo e a participação dos atuantes/ *performers* nesse tipo de proposta. Diz Cohen:

O produto, na via do *work in process*, é inteiramente dependente do processo, sendo permeado pelo risco, pelas alternâncias dos criadores e atuantes e, sobretudo, pelas vicissitudes do percurso. (...) Na cena, essa metáfora do caos está relacionada a modelos dinâmicos de criação/textualização, que implicam mutações/transições e pareamento de uma diversidade de variáveis (autoria, laboratórios, hibridização de fontes, recepção, recorrências). A operação *work in process*, em sistemas

entrópicos, está norteada por algumas âncoras: uma das primeiras referências no procedimento é da organização por *leitmotiv*. (...) Adotaremos a tradução "linha de força", que acrescenta à idéia vetorial um sentido de fisicalidade, próprio da teatralidade, em que a ação dos *performers* em laboratórios/cenas interfere na construção do *storyboard*. (COHEN, 1997, pp. 18; 25).

Em todas essas formas contemporâneas de construção dramaturgica e cênica, a criação a partir da improvisação do ator / atuante / *performer* pode ser considerada um denominador comum em processos coletivizados. Tanto a improvisação em sala de ensaio (anterior à apresentação do espetáculo) quanto a improvisação no espetáculo em si (aproveitando ou não da interferência ou compartilhamento com o público) são formas de construção coletivas, mesmo no caso de cena com um só ator, na qual a interferência da equipe externa de criação, olheiros ou mesmo o público presente, passam a ser coautores da obra. O importante é perceber a criação artística em questão como uma obra aberta em maior ou menor grau – dependendo do tipo de trabalho e do nível de interferência proposto. A atriz, diretora, professora e pesquisadora Mariana de Lima e Muniz, em seu livro *Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador*, comenta sobre a importância da improvisação em processos de criação coletiva / compartilhada na cena latino-americana. Diz Muniz:

Na América Latina a improvisação teve importância fundamental nas manifestações teatrais da criação a partir dos anos 1960, influenciando decisivamente o surgimento de uma nova dramaturgia. (...) Dentro da liberdade de criar coletivamente o próprio material cênico, faz-se necessário o estabelecimento de estruturas, regras propostas que permitam dar forma e transformar a potência criadora do grupo. (...) Sendo assim, a dramaturgia, entendida como "o conjunto de elementos que compõem um espetáculo teatral, ou um teatro, entendido como a relação espaço temporal que acontece entre a cena e o público",²⁴ trata das escolhas e dos caminhos trilhados no processo de criação e faz

²⁴ BAJTIN, M.. **La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento**: el contexto de François Rabelais. Madri, Alianza, 1998, p. 42, tradução de Mariana Muniz.

parte do trabalho atoral em processos de criação compartilhada. (MUNIZ, 2015, pp. 203-204).

Outra questão de suma importância é que boa parte dos grupos que se envolvem com essas metodologias estão sempre em situação de pesquisa, passando muitas vezes por técnicas híbridas e também por mudanças dos métodos propostos. Deste modo, um mesmo grupo pode trabalhar com diferentes formas de criação a cada espetáculo realizado. Um exemplo dessa questão é o caso da Companhia dos Atores, contado por Juliana Barone em seu artigo *Processo colaborativo: origens, procedimentos e confluências interamericanas*. Diz Barone:

A carioca Companhia dos Atores, fundada em 1988 sob direção de Enrique Diaz, sempre procurou, segundo o colaborador Fabio Cordeiro [et al, 2006: 125]²⁵ procedimentos específicos de criação e produção para cada uma de suas montagens (...). Cordeiro aponta que mesmo quando a Companhia partiu de textos previamente concebidos, sempre houve um trabalho de dramaturgia do grupo, onde a leitura é tida como autoral. No caso de Melodrama, a equipe investiu na ideia de Enrique Diaz de explorar o tema, partindo para a cena sem ter sequer uma linha escrita. A dramaturgia foi se estabelecendo no diálogo **cena-atores-dramaturgista**, durante o processo de pesquisa e criação. Assim, o discurso cênico foi se estabelecendo por meio de “fragmentos de textos, de músicas, de personagens, de imagens projetadas e da visão de toda a equipe de criação sobre o tema” [idem: 135]. (BARONE, 2011, p. 13, grifo meu).

Aqui é importante destacar uma questão comum aos grupos de teatro de pesquisa europeus – especificamente os grupos alemães – a partir dos anos 1970: a definição de um profissional específico para a função de dramaturgista. De acordo com Hans-Thies Lehmann, o dramaturgista²⁶ é um “intelectual no teatro que funciona como um interlocutor do diretor, entre outras tarefas (...) um conselheiro intelectual no teatro” (LEHMANN et al, 2013, p.

²⁵ DIAZ; CORDEIRO; OLINTO, 2006.

²⁶ *Dramaturg* em alemão significa “dramaturgista” e *dramatiker* significa “dramaturgo”.

237). Ele funciona como um orientador ou coordenador das pesquisas de diversos contextos (dramatúrgicos, sociais, políticos, estéticos etc.) acerca do espetáculo a ser montado, seja com dramaturgia prévia ou não. No Brasil, essa função é pouco utilizada, mas alguns grupos trabalham com dramaturgistas em áreas diversas. Em geral, é um acadêmico especialista em questões específicas que serão abordadas na dramaturgia e encenação do espetáculo. Muitas vezes, esses especialistas acabam não se configurando como “dramaturgistas”, pois nem sempre acompanham todo o processo, mas são um escopo importante para o processo de construção dramatúrgica e cênica. Um bom exemplo é o espetáculo *À Tardinha no Ocidente* (Belo Horizonte, 2014), do grupo Primeira Campanha, com direção de Byron O’Neill, cujo professor de História, Joab Cruz, “ministrou aulas sobre o Brasil República para a construção da dramaturgia da peça” (BH EVENTOS, 2014).

Outro exemplo (e forma diferenciada de função) desse intelectual é a participação de Marcos Antônio Alexandre, ator e professor do Departamento de Letras da UFMG, como o que ele denomina “demiurgo” do processo de criação do espetáculo *Klássico (com K)* –, do Mayombe Grupo de Teatro. Diz Alexandre:

A montagem de *Klássico (com K)* também assume um valor especial, pois foi a primeira vez que eu não participei como ator de um processo de montagem do Mayombe e essa situação acabou gerando em mim sentimentos múltiplos. Sabia, desde o início, que não estar em cena como ator não me eximiria, em nenhuma hipótese, de estar presente na concepção espetacular da montagem. Não obstante, qual seria o meu lugar de atuação neste processo? (...) Como seria observar meus colegas em cena na construção coletiva de seus personagens e lidar com meus conflitos internos de me ver, em vários momentos, no papel de um deles? Como todos os processos de construção cênica do Mayombe passam, primordialmente, por uma pesquisa ampla de nossos desejos e inquietações teóricas e práticas, incumbiram-me de desempenhar o papel de **demiurgo** da montagem. Na concepção vernacular, a palavra “demiurgo” assume algumas acepções (...), interessa-me a ideia de “artesão”/“organizador”, na minha leitura de “modificador”, “provocador” e/ou “reconstrutor” (...) (ALEXANDRE, 2015, p. 27).

As variações de metodologias de criação cênica e dramaturgica, assim como as funções e formas de participação dos integrantes do coletivo, são tão distintas quanto o número de grupos que trabalham com processos coletivizados de criação. Sobre essa questão, e falando de práticas na América do Norte e França – que nesse caso podem ser relacionadas com as práticas brasileiras – Féral considera delicado, inclusive, comparar essas práticas diversas entre si, apesar de perceber aspectos que as relacione (como a própria questão da performatividade). Diz Féral:

O panorama teatral é bastante diversificado tanto na América do Norte quanto na França. As práticas atuais não são nem uniformes nem unívocas e elas não podem ser comparadas umas com as outras sem quaisquer falsos apontamentos. Todas elas emprestam de diversas filiações – tanto a do texto, quanto a da imagem, do formalismo das artes visuais e da interpretação – e nem sempre é fácil distinguir as influências e as rupturas. Seria necessário, portanto, para aproximar a realidade da prática, oferecer de preferência o quadro caleidoscópico das formas e das estéticas. (FÉRAL, 2008, p. 208).

A escolha das formas de criação e o entendimento de o quê e como dizer o que se quer expressar no teatro não é mais da posse dos mestres conhecedores dos segredos da carpintaria teatral, uma vez que não existe uma única carpintaria teatral, mas tantas quantas forem necessárias. Talvez a diversidade em si seja uma das características possíveis de considerarmos **comuns** a todos esses grupos.

2.4. Dramaturgia escrita e dramaturgia cênica

A obra de arte no teatro não é mais a obra de um escritor, mas de um ato de vida a ser criado, momento por momento, em cena. (PIRANDELLO apud BARBA, 2014, p. 10).²⁷

Para entender a relação entre a dramaturgia escrita e a dramaturgia cênica, é preciso, primeiramente, entender que importância dada à palavra escrita está principalmente em sua força enquanto registro e transmissão de algo que acontece. No caso do teatro, antes da possibilidade do registro filmado - que ainda hoje é polêmico, por não satisfazer toda complexidade e a relação fisiológica que um espetáculo carrega e transmite – as formas de registro e transmissão de um espetáculo se dava através de imagens (desenhos e, mais tarde, fotografias) e, principalmente, do texto dramático, que mostrava a história que o espetáculo pretendia contar. Com o advento da encenação no século XIX e as amplas possibilidades cênicas (tecnológicas, estéticas e filosóficas) que os criadores teatrais passaram a ter – especialmente no século XX – o texto teatral passou a não ser suficiente como registro de toda a complexidade que é um espetáculo de teatro.

Na Antiguidade Clássica, muito antes da criação da prensa tipográfica – algo fundamental para o conceito moderno de autoria –, já existia o conceito de autor, como podemos ver nas obras clássicas gregas, romanas, dentre outras, sempre com a denominação de autoria de seus criadores. No entanto, na Idade Média, pela perseguição, censura moral e controle da Igreja Católica e aristocracias dominantes, a ideia de autoria artística passa a ser um perigo real, tendo muitos autores não assinado suas obras ou mesmo criado pseudônimos. Daí a importância do Renascimento para o conceito de autoria, na qual a prensa tipográfica é

²⁷ Pirandello escreveu como ensaio introdutório ao livro *Storia del teatro italiano* (PIRANDELLO in D'AMICO, 1936).

apenas um dos fatores de seu estabelecimento e crescimento (BOURDIEU, 2007, p. 100-102).

Por isso é que, até o período do Renascimento, a autoria específica, seja de textos literários, objetos artísticos, espetáculos cênicos ou até mesma de invenções como o botão ou os óculos, não era muito comum, como lembra Neil Postman, em seu livro *O desaparecimento da infância*. Ele afirma:

Há pelo menos sete cidades que pretendem ser o lugar de nascimento da prensa tipográfica, cada uma delas apontando um homem diferente como inventor. Tal disputa, por si só, nos fornece um exemplo de um dos mais extraordinários efeitos da prensa tipográfica: **ela ampliou significativamente a busca de fama e realização pessoal**. "Não é por acaso", observa Elizabeth Eisenstein em *The Printing Press as an Agent of Change*, "que a tipografia é a primeira 'invenção' a se enredar numa disputa por prioridade e em reivindicações nacionais antagônicas...".²⁸ Por que não por acaso? Porque, sugere Elizabeth Eisenstein, **a possibilidade de ter as próprias palavras e obras fixadas para sempre criou uma nova e difusa idéia de individualidade**. (...) Com o prelo, o sempre pode ser alcançado pela voz de um indivíduo, não de um grupo social. Ninguém sabe quem inventou o estribo, o arco, o botão ou mesmo os óculos, porque a questão da realização pessoal era quase irrelevante no mundo medieval. Realmente, antes da prensa tipográfica, o conceito de escritor, no sentido moderno, não existia. (POSTMAN, 1999, pp. 34-35, grifos meus).

Ou seja, a importância da ideia de autoria como noção de individualidade e realização pessoal, aliada ao entendimento do texto teatral como algo que por si só representaria o espetáculo teatral como um todo, são questões que tornaram o autor de peças teatrais uma figura com importância histórica maior do que os realizadores dos espetáculos em si, principalmente antes da Era dos Encenadores, em meados do século XIX. No entanto, a percepção de que a criação cênica de um espetáculo sempre foi algo construído coletivamente – enquanto conjunção das criações

²⁸ EISENSTEIN, Elizabeth. **The printing press as an agent of change**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1979, p. 119.

individuais das pessoas que participam do processo – e de que o texto teatral – enquanto literatura dramática – é apenas mais um elemento de criação do processo como um todo, é algo, hoje em dia, mais aceito entre os artistas. No entanto, independente dessa percepção, ainda é possível reconhecer um pouco o mito do autor-gênio, do Midas,²⁹ que é responsável pelo toque de ouro que salvará o processo.

É óbvio que o texto teatral tem grande importância em qualquer espetáculo, inclusive a participação ativa de um bom dramaturgo em processos coletivos é transformadora. No entanto, um espetáculo teatral tem diversos outros elementos de criação que são responsáveis por construir a história da peça, para além do texto dramático. Refiro-me, neste caso, à **dramaturgia cênica**. Rosyane Trotta, em seu artigo *Por uma teoria bastarda*, fala sobre este conceito. Diz Trotta:

Resumidamente, o conceito de “dramaturgia cênica” se aplica aos processos criativos que não se constituem como encenação de um texto nem têm como objetivo gerar um texto autônomo – não podendo por isso serem rigorosamente enquadrados como “processo colaborativo” (cuja definição inclui a participação de um dramaturgo, individualmente encarregado da composição de uma dramaturgia escrita). O que produz historicamente a noção de dramaturgia cênica é a superação da dicotomia entre texto e cena, e a percepção de que a composição estética constituída pelos agentes da cena ao longo de um percurso autoral tem norteamo dramático, se entendemos dramaturgia como construção espaço-temporal impregnada de poética, de técnica e de linguagem. (TROTТА, 2012, p. 8).

A dramaturgia cênica pode ser nomeada de diversas outras formas, como dramaturgia de representação, dramaturgia do espetáculo ou, como diz Richard Schechner (SCHECHNER, 2004, p. 111; 239), *performance text*, termo em inglês que diversos autores, como por exemplo os italianos Eugenio Barba (BARBA; SAVARESE, 2012, p. 67) e Marco De

²⁹ Na mitologia grega, Midas é um rei que tinha o poder de transformar em ouro tudo aquilo que tocava.

Marinis (DE MARINIS, 2000, p. 29) e o brasileiro Zeca Ligiéro (LIGIÉRO, 2012, p. 33), traduziram por texto espetacular ou texto performativo, embora sempre tragam junto o termo original, *performance text*. O teatrólogo e professor Zeca Ligiéro, em seu livro *Performance e antropologia de Richard Schechner*, opta por trazer em parênteses sempre as expressões em inglês de diversos termos utilizados por Richard Schechner, “permitindo ao leitor completar a tradução” (LIGIÉRO, 2012, p. 21), pois segundo ele certas expressões não têm exatamente uma tradução específica adequada.

Em meu caso, tratarei por dramaturgia cênica, aquilo que compreendo aqui como a trama construída através das ações, sejam elas físicas, imagéticas ou sonoras (com texto falado ou não). No livro *A arte secreta do ator: um dicionário de antropologia teatral*, de Eugenio Barba e Nicola Savarese, o verbete dramaturgia tem como título *O trabalho das ações* e é escrito por Eugenio Barba. O autor explica que a expressão dramaturgia vem de *drama-ergon*, que significa, por sua vez, trabalho das ações. As ações em trabalho constroem a trama, palavra esta que, assim como texto, tem a ver com tecer, isto é, construir um tecido através da trama das linhas que se entrecruzam. Diz Barba:

A palavra *texto*, antes de significar um texto falado ou escrito, impresso ou manuscrito, significa “tessitura”. Nesse sentido, não há espetáculo sem “texto”. O que está relacionado ao “texto” (à tessitura) do espetáculo pode ser definido como “dramaturgia”, ou seja, *drama-ergon*, o trabalho das ações no espetáculo. Já o modo como as ações trabalham constituem a trama. Nem sempre é possível distinguir, na dramaturgia de um espetáculo, **o que pode ser chamado de “direção” e o que pode ser chamado de “escrita” do autor**. Essa distinção só é clara em um teatro que deseja ser a interpretação de um texto escrito. (...) **Concretamente, em um espetáculo teatral, ação (ou seja, tudo o que está relacionado à dramaturgia) não é apenas o que é dito ou feito pelos diversos atores (...). Ações são inclusive todas as relações, todas as interações entre os personagens entre si ou entre eles e as luzes, os sons, o espaço. (...)** O que importa não é fazer um levantamento de quantas e quais sejam as ações de um espetáculo. Importante é observar que as ações só começam a trabalhar quando se entrelaçam: quando se tornam tecido, textura = “texto”. (BARBA; SAVARESE, 2012, p. 66, grifos meus).

Barba ainda aborda a questão de registro, quando aponta a impossibilidade de transmissão do *performance text*. De acordo com ele:

(...) enquanto o texto escrito pode ser conhecido e transmitido antes e independentemente do espetáculo, o *performance text* só existe no final do processo de trabalho e não pode ser transmitido. Na verdade, seria tautológico afirmar que *performance text* (que é o espetáculo) pode ser transmitido *pele* espetáculo. A transmissão seria impossível, ainda que conseguíssemos utilizar uma técnica de transcrição parecida com aquela usada na música, quando várias sequências horizontais são arranjadas verticalmente: quanto mais fiel fosse a transmissão, mais ilegível ela seria. (BARBA; SAVARESE, 2012, p. 67).

O ator e pesquisador teatral Renato Ferracini, em seu texto *Por uma potente dramaturgia microscópica*, ainda completa que a ideia de que a tessitura - vista no sentido de textura e organização cênica - gera a dramaturgia cênica que, por consequência, abre potências para novas formas teatrais. Diz Ferracini:

Há uma **imagem comum para se dizer da dramaturgia cênica contemporânea: a de uma tessitura** (principalmente Barba). Com essa imagem metafórica a dramaturgia é entendida como o entrelaçamento dos elementos cênicos macroscópicos (música, atores, cenários, figurinos, texto, mídias, disposição do público, etc.) que por meio de seus encontros geram tensões, relaxamentos, buracos, saltos, desvios e assim proporcionam um TECIDO, uma TESSITURA em multiplicidade complexa. Esse tecido (ou tecidos) dinâmico flutuante gerado por essas linhas-cênicas, deitadas sobre o tecido complexo do espaço-tempo (que também pode ser agenciado como uma linha de opção dramaturgica) gera o que podemos chamar de dramaturgia cênica. (FERRACINI, 2011, p. 1, grifo meu).

Mesmo não se tratando de um processo específico de criação cênica – a dramaturgia cênica é toda lógica dramaturgica espetacular de representação que considera todos os seus elementos. Como observa

Ferracini, a própria ideia de dramaturgia cênica abre possibilidades a formas cênicas em que o texto por si só não consegue resolver a dramaturgia do espetáculo como um todo. Diz Ferracini: “Podemos dizer que optar por uma dramaturgia-tecido pensada dessa forma abre potências para **novos encontros e posturas em relação ao próprio fazer cênico**”. (FERRACINI, 2011, p. 1, grifo meu).

Como já mencionado no subcapítulo 1.4, para Eugenio Barba, em seu livro *Queimar a casa: origens de um diretor*, existem três níveis de organização a partir da dramaturgia em um espetáculo e que, evidentemente, não dizem respeito exclusivamente ao texto falado, mas a todo o processo de tessitura da encenação como um todo. Barba nomeia esses níveis de: 1) orgânico ou dinâmico; 2) narrativo; 3) evocativo. Diz Barba:

De um lado, a dramaturgia do espetáculo se apresenta como trama numa concatenação e numa simultaneidade de diferentes núcleos de ações ou episódios; do outro, os diferentes estratos estão presentes ao mesmo tempo e em profundidade, cada um dotado de uma lógica própria e de um modo próprio e peculiar de manifestar a sua vida. Os níveis de organização do espetáculo que me interessaram e que apareceram de forma evidente foram três:

- **o nível da dramaturgia orgânica ou dinâmica.** É o nível elementar, e diz respeito ao modo de compor e tecer os dinamismos, os ritmos e as ações físicas e vocais dos atores para estimular sensorialmente a atenção dos espectadores;

- **o nível da dramaturgia narrativa:** a trama dos acontecimentos que orientam os espectadores sobre o sentido ou sobre os vários sentidos do espetáculo;

- **o nível da dramaturgia evocativa:** a faculdade que o espetáculo tem de gerar ressonâncias íntimas no espectador. É essa dramaturgia que destila ou captura um significado involuntário e recôndito do espetáculo, específico para cada espectador. É um nível que todos nós já experimentamos, mas que não pode ser programado de forma consciente. Nem sempre eu e meus atores fomos capazes de realizá-la. Cada um desses três níveis possui sua própria lógica, suas exigências e seus objetivos. Conseguir isolá-los artificialmente e pensar neles de forma separada foi fundamental para mim. (BARBA, 2014, pp. 39-40).

Em um processo coletivo, os dois primeiros níveis (orgânico e narrativo) passam a caminhar de forma mais próxima, uma vez que as construções das ações dos atores em cena – suas energias, ritmos, dinâmicas e formas de entender as coisas – levam a própria dramaturgia narrativa a lugares em que ela não iria sem essa interferência. É evidente que, ao trazer suas energias, histórias e formas de entender a vida, os atores criam fricções entre si e entre eles e a dramaturgia e/ou direção. Essa fricção, ao mesmo tempo em que constrói, também é elemento de conflitos internos que devem ser bem gerenciados.

No próximo capítulo, *Coletivo em construção*, serão analisados detalhadamente cada um dos três espetáculos em relação a seus processos coletivos de construção cênica.

3. COLETIVO EM CONSTRUÇÃO

Dentre os vários tipos de processos coletivos de construção de dramaturgia e encenação, cada grupo, cujas produções foram estudadas nessa tese, utilizou metodologias de trabalho bastante diversas com os atores e atrizes. Os três espetáculos que foram analisados são apenas um pequeno exemplo de como os grupos que buscam processos coletivos de criação podem trabalhar com técnicas de atuação que, mesmo sendo muito diferentes entre si, têm em comum o estímulo à livre criação por parte do atuante.

Outra questão que pode ser percebida a partir das entrevistas é que cada diretor aproveita os estilos e técnicas de alguns atores do elenco e passa a trabalhar essas técnicas em relação ao coletivo. Sendo assim, não há apenas um único estilo ou técnica de atuação utilizada em qualquer um dos três espetáculos, mas estéticas diferentes de atuação e de composição cênicas.

É importante destacar que, nos três casos, essas diferentes formas criativas acabam se relacionando de alguma maneira e não existe apenas uma metodologia de criação atoral. No entanto, os atores e atrizes, independente do método de trabalho utilizado, passam a ser importantes **sujeitos de enunciação do discurso cênico**, uma vez que, cada um deles, com sua riqueza subjetiva, reconfigura personagens, situações ou até toda a história. Com esse tipo de criação dramatúrgica, a equipe de atuação passa a ter um estado de comprometimento com o espetáculo naturalmente diferente, ou seja, o espetáculo passa a ser um discurso daquele coletivo específico cuja construção desse mesmo discurso tem a participação direta de todos os envolvidos no processo.

Por lugar de enunciação, compreendo tanto o conceito amplo de enunciação, como as relações entre o enunciado e os protagonistas da produção, quanto o mais restrito, focado nos rastros do sujeito produtor do

enunciado, como considera Valderez Helena Gil Junqueira em seu artigo *Assinatura: um lugar de enunciação*:

O conceito de enunciação é empregado genericamente em análise do discurso, mas pode se referir a dois tipos de objeto e dois tipos de método diferentes. Do ponto de vista amplo, o estudo da enunciação tomaria para si a tarefa de descrever as **relações** de certo enunciado **com os protagonistas do discurso** (enunciador e enunciatário) **e com a situação de comunicação**, que envolvem **circunstâncias de produção e recepção da mensagem, aspectos espaço-temporais e fatores diversos relativos ao contexto**. O enfoque restrito limitar-se-ia, por seu turno, à focalização do sujeito produtor, mediante a análise de rastros desse fazer, inscritos no enunciado.³⁰ (JUNQUEIRA, 1995, p. 162, grifo meu).

O pesquisador e teatrólogo Patrice Pavis, em seu livro *Dicionário de teatro*, apresenta, no verbete ator, uma das definições dessa expressão como enunciador, mas no sentido de enunciador do texto ou da ação (PAVIS, 2008, p. 30). De acordo com ele:

O ator é sempre um intérprete e um enunciador do texto ou da ação: é, ao mesmo tempo, aquele que é significado pelo texto (cujo papel é uma construção metódica a partir de uma leitura) e aquele que faz significar o texto de uma maneira nova a cada interpretação. A ação mimética permite ao ator parecer inventar uma fala e uma ação que na verdade lhe foram ditadas por um texto, um roteiro, um estilo de representação ou de improvisação. (...) Simula uma ação, fazendo-se passar por seu protagonista pertencente a um universo fictício. Ao mesmo tempo, realiza ações cênicas e continua a ser ele próprio, qualquer que seja o que ele possa sugerir. A duplicidade: viver e mostrar, ser ele mesmo e outro, um ser de papel e um ser de carne e osso, tal é a marca fascinante do seu emprego. (PAVIS, 2008, pp. 30-31).

³⁰ KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La enunciación**. Buenos Aires: Hachette, 1986.

O professor e pesquisador Gilberto Icle, em seu livro *O ator como xamã*, considera que as repetições – ou reproduções das ações cênicas – são, de fato, uma reconstrução da ação criada em primeira instância, pois o ator nunca consegue repetir realmente, e sim reconstruir as ações de acordo com sua memória e imaginação, tornando sempre uma ação presente, e não uma mera repetição de uma ação passada. A esse respeito, escreve Icle:

(...) como age a consciência nesse caminho entre as primeiras criações e a reapresentação? A consciência tem um papel central nesse processo. O ator improvisa e, na sua ação, já existe um conhecimento complexo que só terá validade e eficiência se puder ser repetido, reproduzido. A reprodução nunca é algo resgatado do passado em todos os seus termos, **ela é uma reconstrução, pois é uma criação no presente propiciada pela história das criações das ações no passado**. É a consciência em seus diferentes níveis que assegura ao ator a capacidade de recriar estados energéticos específicos (ICLE, 2009, p. XXIV).

Da mesma forma que ocorre na repetição das ações cênicas, pode-se dizer que um texto teatral, quando encenado, passa necessariamente por um processo de reconstrução, tanto pelo fato de estar sendo trabalhado cenicamente por pessoas diferentes entre si, com ações, energias e instrumentos cênicos específicos, quanto pelo fato de cada apresentação em si ser uma reconstrução das ações e situações criadas inicialmente pelo grupo em questão. No entanto, o que estou chamando de reconstrução é a reconfiguração do texto (dramatúrgico e cênico) por parte das equipes de atuação, direção e dramaturgia, que dá um caráter distinto ao texto, roteiro ou ideia de origem, tanto trazendo tais histórias para o contexto atual, quanto trazendo os atores e atrizes em questão como sujeitos de enunciação das situações apresentadas.

As circunstâncias e fatores diversos que envolvem os atores em relação ao texto dramatúrgico são de fundamental importância, tanto no momento de criação quanto no decorrer das apresentações e, qualquer

mudança nesses fatores – amadurecimento de ideias, reações de públicos diferentes, relação com os colegas de elenco, diretores, dramaturgos, produtores ou com mudança de elenco – irá resultar em uma percepção diferente da cena por parte do grupo de atores e, conseqüentemente, mudanças na história acontecerão, seja na dramaturgia escrita ou na dramaturgia cênica.

Portanto, é importante repensar a compreensão do termo dramaturgia no teatro contemporâneo, em sintonia com o que diz o teatrólogo italiano Marco De Marinis, em seu livro *In cerca dell'attore: un bilancio del novecento teatrale*:

Por "dramaturgia", não entendo como composição do texto dramático escrito, mas como composição da obra teatral, do espetáculo, da mesma forma que a semiótica tem chamado de "texto espetacular", ou *Performance text*, sem qualquer distinção prévia de gênero: podendo ser então teatro dramático ou de prosa, teatro de mímica e dança, teatro musical, etc. (DE MARINIS, 2000, p. 29, tradução minha).³¹

Compreendo que o texto escrito é literatura e o texto cênico, texto espetacular ou *performance text* é o espetáculo em si. Também é importante destacar que o texto teatral falado é algo que também faz parte da cena em conjunto com as ações físicas (corpo e voz). O texto dramático não é exclusivamente do campo da escrita literária e, portanto, não se deve ter preconceito com a palavra escrita, mas sim transmutá-la em cena, de forma que essa ajude na construção teatral. Sobre esse assunto, diz Lehmann:

³¹ Per "dramaturgia" non intendo la composizione del testo drammatico scritto bensì la composizione dell'opera teatrale, dello spettacolo, insomma di quello che la semiótica há chiamato "texto spettacolare", o *Performance text*, senza alcuna preventiva distinzione di genere: quindi comprendendo sai el teatro drammatico, o di prosa, sai el teatro di mimo e di danza, il teatro musical, etc.

Salta aos olhos o fato de que ocorre um deslocamento no teatro, o qual relativiza fortemente a categoria tradicional da obra teatral, embora não a substitua (acrescente-se que, independentemente de sua temporalidade e perecibilidade, a obra teatral também pode ser entrevista na *obra* de encenação teatral). Essa relativização se dá sob o ponto de vista do processo, da performance, da situação e da comunicação. **A obra, o texto, o drama, já não são mais os soberanos absolutos, e sim, doravante, participantes numa tessitura teatral tomada de um modo muito mais amplo**, levando em consideração a totalidade dos eventos teatrais e não apenas o *exibido*. (LEHMANN, 2011, p. 270, grifo meu).

Assim como Lehmann, percebo o texto dramaturgico não como soberano absoluto, mas como integrante, participante do todo que envolve a criação e encenação de um espetáculo teatral.

Nessa tese serão discutidos espetáculos selecionados nos quais há participação direta de toda equipe de criação (atuação, direção, dramaturgia e demais artistas e técnicos envolvidos) na construção e reconstrução do texto dramaturgico (escrito e cênico), o que gera algumas consequências a serem analisadas.

Para tanto, neste capítulo, analisarei a participação de toda equipe de criação, compreendendo a equipe de atuação como um dos elementos catalizadores da construção dramaturgica (texto e escrito e cênico) dentro de cada um desses processos coletivos.

3.1. O circo da improvisação e da poética corpórea

PNEUDRO: Tá vendo, seu Cordovil? Era assim o tempo todo. Quando não era prego gigante, era lama, asfalto quente. E agora que estou rodado e careca, nada de aposentar?

CORDOVIL: Aposentar pra que?

PNEUDRO: Para ser brinquedo e rodar na mão da criançada! (*Todos viram crianças e brincam com Pneudro*). (CADERNO..., 2011, p. 124).³²



FIG. 4 – Circo do Lixo

Foto Guto Muniz

Em cena: Margareth Serra, Luiz Fernando Filizolla, Marina Viana, Pedro Chaib e Henrique Limadre.

O *Circo do Lixo* foi um espetáculo criado no ano de 2007 pelo projeto 3º Cine Horto Pé na Rua, do Galpão Cine Horto, espaço cultural do Grupo Galpão, importante grupo de teatro de Belo Horizonte, Minas Gerais, em atividade desde 1982. O espaço cultural Galpão Cine Horto existe desde

³² Trecho do espetáculo *Circo do Lixo*.

1998 e funciona como local de formação artística e de apresentações para diversos grupos do Brasil e do Mundo. Ele funciona no mesmo prédio no qual existia o antigo Cine Horto, um pequeno cinema no bairro do Horto, zona leste de Belo Horizonte.³³ O projeto piloto do Galpão Cine Horto foi o Oficina Galpão Cine Horto, curso de aprimoramento para atores profissionais que existe desde o ano da fundação do espaço (1998), contabilizando, até hoje, 18 edições, sendo 17 delas consecutivas (de 1998 a 2014) e a última este ano, em 2017, sendo o projeto renomeado como Oficina Escola. (GALPÃO..., 2017; AMBRÓSIO, 2017).³⁴ Já o Cine Horto Pé na Rua teve 10 edições de 2005 a 2014, e consistia em reunir parte do elenco do Oficina do ano anterior para realizar um espetáculo de rua.³⁵ O grupo de atores do *Circo do Lixo* veio do 9º Oficina Galpão Cine-Horto, pelo qual foi realizado o espetáculo *Quando o Peixe Salta*, dirigido por Rodrigo Campos e Fernando Mencarelli no ano de 2006, a partir de processos coletivos de criação, na qual o texto foi inteiramente criado pelos próprios atores em conjunto com a equipe de direção e dramaturgia.³⁶

Esse detalhe é extremamente importante, pois o processo coletivo de criação do *Quando o Peixe Salta* foi muito intenso, mas também trouxe algumas diferenças em relação à montagem de o *Circo do Lixo*, não só pela questão do público alvo, mas principalmente pela forma de construção dramática, pois *Quando o Peixe Salta* surgiu de uma mistura de diversos de temas e o *Circo do Lixo* de um texto dramático escrito previamente.

O processo do *Circo do Lixo* começou em março de 2007, no Galpão Cine Horto, e foi coordenado pelo ator e diretor do Grupo Galpão,

³³ É importante ressaltar que, a partir da criação do Galpão Cine Horto, aquela área da cidade passou a ter grande importância artística, pois, apesar do histórico do Clube da Esquina, Cine Santa Tereza, Ideal Club e do próprio antigo Cine Horto, a zona leste de Belo Horizonte nos anos 1990 não era tão movimentada artisticamente quanto é hoje.

³⁴ No site do Galpão Cine Horto, na aba Projetos: Oficina, estão relacionados apenas os espetáculos correspondentes às edições de 1998 a 2012, pois as edições de 2013 e 2014 foram parceiras (edições especiais), assim como a desse ano, 2017, também é diferente, tendo inclusive outro nome, "Oficina Escola 2017" (AMBRÓSIO, 2017).

³⁵ Exceção à última edição, de 2014, que foi uma edição específica para Grupo de Teatro, realizada pela Cia. Primeira Campanha junto com o diretor Byron O'Neal, com o espetáculo *À Tardinha no Ocidente*.

³⁶ Todas essas informações estão nos sítios eletrônicos do Grupo Galpão <www.grupogalpao.com.br> e Galpão Cine Horto <www.galpaocinehorto.com.br>.

Eduardo Moreira, que assinou a direção em conjunto com Chico Aníbal e a dramaturgia em conjunto com Ivana Andrés, a própria autora do texto original. Para o elenco, apenas seis atores – dentre os 16 que participaram do Oficinão do ano anterior – aceitaram a proposta de realizar um espetáculo de rua para crianças a partir de um texto existente. Foram eles: Cléo Magalhães, Gabriel Castro, Henrique Limadre, Javier Galindo, Marina Viana e Pedro Chaib. Além desses seis, outros dois atores foram convidados pela equipe de criação, totalizando oito atores no elenco, foram eles: Luiz Fernando Filizolla e Margareth Serra.

Para a montagem, Moreira sugeriu partir do texto *Circo do Lixo*, de Ivana Andrés, escrito em 1992 e que, além de ser um texto voltado para o público infantil, trazia um interesse ambientalista a partir de seu tema: a vida de objetos jogados em um lixão da cidade.³⁷

Conforme depoimento dos artistas, na primeira reunião, alguns atores foram ainda com muitas dúvidas, pois aquele grupo que se formou no Oficinão se caracterizava por serem pessoas muito criativas e extremamente críticas no modo de perceber as situações e temas dos processos em que se envolviam. Sobre essa reunião, diz o ator Cléo Magalhães:

Bom, inicialmente eu acho importante falar que a gente estava vindo do Oficinão³⁸ e era um coletivo de pessoas que estava muito interessado em pesquisar formas diferentes de se fazer teatro. E isso já rolou no próprio Oficinão, no qual o espetáculo já teve o texto criado por nós, com cada um trazendo o seu material e assim a gente construiu o *Quando o Peixe Salta*. A partir disso, quando eles fizeram o convite para a gente, vieram já com a proposta de texto [*Circo do Lixo*, texto original da Ivana Andrés] e isso fez com que muitas pessoas daquele coletivo de 16 atores na época, não quisessem participar justamente por causa disso. E aí, alguns de nós, ficamos sem saber o que fazer, mas com muito desejo de continuar trabalhando juntos. Nisso, houve a primeira reunião com o Eduardo no Cine Horto. Ele levou para gente o texto original da

³⁷ A autora estava influenciada pelo Congresso Mundial Rio Eco 92. (ANDRÉS, 2011, p. 109).

³⁸ 9º Oficinão Galpão Cine Horto, cujo o resultado final foi o espetáculo, criado em processo colaborativo *Quando o Peixe Salta*, de 2006, dirigido por Rodrigo Campos e Fernando Mencarelli.

Ivana e aí a gente fez uma leitura coletiva. Ainda não tinha indicação de personagens, ninguém sabia o que cada um iria fazer e **uma das primeiras coisas que ele colocou foi o desejo dele de reinventar o texto. E aí foi que a gente falou: “Ai, que bom! Então a gente está no lugar certo, no processo certo”**. Porque aí é uma outra forma de se pensar a construção dramática, que é pegar um material já existente e refazê-lo. (MAGALHÃES, 2016, pp. 1-2, grifo meu).

Como foi visto, Cléo ressaltou o alívio que foi para o grupo quando Eduardo Moreira disse sobre seu interesse em reinventar o texto. Sobre esse assunto, o próprio diretor e dramaturgo Eduardo Moreira explica:

A Ivana tinha um texto, era o *Circo do Lixo*, que era uma ideia muito interessante, mas eu precisava fazer esse texto com aqueles atores, entendeu? Eu acho que a proposta de criação das personagens – a meia, a garrafa, o pneu – é que foi o diferencial. Eles foram criando aquelas personagens. Na verdade, os atores pegaram uma ideia abstrata que estava no papel, que estava no texto da Ivana, que era um texto interessante, mas abstrato no sentido que eu precisava fazer esse texto, ou desenvolver essa ideia, com aqueles atores. **Então foi fundamental que cada ator desse vida, desse corpo, desse concretude àquelas personagens que estavam no papel. O papel, na verdade, é uma abstração**. Então eu tive muito essa liberdade. A Ivana é uma pessoa muito livre. Ela tem um desprendimento budista (*risos*), de aceitar esse tipo de coisa que não é todo mundo que aceita. Existe uma certa vaidade dessa coisa autoral, não é? E ela não tem esse tipo de coisa. Ela foi muito aberta, muito despojada de qualquer vaidade em relação à autoria. Tanto é que depois eu acabei assinando o texto dessa nova versão junto com ela. O que me pareceu justo, sensato, que nós dois assinássemos juntos, porque realmente foi uma recriação do texto, não é? A própria questão das novas personagens, os urubus (...) a televisão, toda aquela história, não é? Então eu acho que esse texto foi algo que realmente nasceu ou renasceu com aqueles atores. (MOREIRA, 2016, p. 1, grifo meu).

A concretude, da qual fala Moreira, é algo fundamental para esse tipo de processo, pois o corpo, a energia e a atitude de cada ator transformam a história, mesmo que se tente manter o texto original. A palavra não é algo desconectado do corpo. O texto pode, muitas vezes,

suscitar outros assuntos e mobilizar questões que, a partir do ângulo de visão de cada ator, acabam trazendo à tona situações, frases, diálogos e novas personagens que, além de dar o sentido da construção coletiva de quem participa, acrescentam novo fôlego ao espetáculo. Isso foi algo que a autora compreendeu rapidamente, como ela própria descreve:

No primeiro encontro, Eduardo me perguntou, com delicadeza, se poderia mexer no texto. “É todo seu, mas eu quero acompanhar. Estou aqui para aprender”. Foi realmente um período de grande aprendizado. Sei o quanto todo autor é apegado ao próprio texto, pois não deixa de ser um pedaço de si mesmo, uma criação, quase comparável a um filho. Por este motivo eu disse a eles que ficassem totalmente livres para construir e desconstruir o que desejassem, e só me chamassem para ver os ensaios quando fosse chegado o momento. Depois de algum tempo me avisaram que não seriam apenas cortes, pois o Eduardo estava escrevendo. Fiquei curiosa e “doida” para ver tudo, para chegar o dia do “meu ensaio aberto”. Naquela noite em que eles passaram o ensaio de trechos da montagem, me olhavam “com o rabo do olho”, temerosos... E eu fui me encantando com tudo aquilo. Vi o quanto um trabalho primoroso de corpo, de voz, de interpretação e sobretudo uma grande direção, poderiam acrescentar ao texto original. (ANDRÉS, 2011, p. 110-111).

Proporcionar liberdade de ação e espaço para a espontaneidade dos atores e atrizes no processo de *Circo do Lixo* foi um passo fundamental. Para tanto, foi importante que as pessoas se conhecessem melhor. Cada coletivo encontra chaves de conexão (assuntos, formas de construção, estética artística etc.) que encaminhará o processo para determinados lugares que são únicos daquele encontro. Sobre isso, diz o ator Cléo Magalhães:

A Ivana Andrés, que é a autora do texto, deu total liberdade para gente fazer isso, dizendo: “Olha, pessoal, vocês podem fazer o que quiserem”. Ela, às vezes, muito pontualmente, vinha ver o que a gente estava fazendo, mas ela não se colocava contra nenhuma das propostas. E aí eu acho que **a gente inseriu, nesse texto, muito de cada um.** (MAGALHÃES, 2016, p. 2, grifo meu).

Essa é a grande questão em relação à liberdade criativa no teatro realizado em coletividade: a possibilidade de o ator colocar algo de si de forma mais plena, não só na construção física ou nas soluções cênicas, mas também em relação ao texto e à própria história que está sendo construída a várias mãos. Sobre essa mesma questão, a importância da liberdade que a autora do texto original deu ao grupo, comenta o ator Javier Galindo:

O processo foi muito bacana, pelo fato de a Ivana também ter se despojado em relação ao texto dela. Dessa liberdade que ela teve ao falar: “Galera, sintam-se a vontade de, a partir daqui, explorarem como quiserem”. **Então, partindo desse princípio, de que o ator se coloca nessa condição – na qual o próprio ator, o dramaturgo e diretor vão norteando, vão dando outra alimentação ao próprio texto –, foi muito interessante, porque isso deu liberdade para todo mundo.** Eu acho que a forma como o Eduardo Moreira encaminhou o processo foi muito bacana, pois ele já chegou de cara com algumas ideias e deu liberdade para a gente criar e recriar, da forma como a gente entendia o processo de criação. (...) Foi tipo assim: “Vocês sintam-se à vontade e vamos criando!”. Eu acho que é também importante destacar que eu descobri muito a importância desse olhar de fora, porque você como ator, você acaba explorando muitos lugares, mais esse olhar de fora, da Ivana, do Eduardo, do Chico Aníbal (...). Esse olhar de fora, de quem já tem uma experiência com crianças, são pessoas que já têm uma relação, que sabem quais são os *starts*, as coisas que podem conectar melhor com as crianças. Então eu acho que isso já ajudou, foi norteando as coisas que cada um dos atores trazia, entende? E eu acho também que, pela experiência que o Eduardo tem com o Teatro de Rua, ele soube explorar, em cada ator, o melhor que cada um de nós tinha. Cada um explorou o seu melhor enquanto recursos cênicos. Então eu acho que foi um lugar em que eu me senti muito a vontade para criar e colocar um monte de coisas. Eles sempre falavam: “Podem trazer, podem trazer!”. O que se cortava era muito pouco. Então, você como ator, vai trazendo e vai se colocando em uma forma de criação bem interessante. **A direção ia explorando essa liberdade e essa espontaneidade que o ator ia trazendo, sempre dialogando muito, sabe? E isso foi muito interessante.** (GALINDO, 2016, pp. 1-2, grifo meu).

Galindo aponta que ator, diretor e dramaturgo, ao darem um norte ao processo, “vão dando outra alimentação ao próprio texto” (GALINDO 2016, p. 19). É importante destacar que a construção desse norte, ou seja,

para onde o grupo está caminhando, aonde se quer chegar, depende das pessoas, de suas energias criativas e das relações que vão sendo construídas coletivamente. Para tanto, é preciso perceber, dentro de cada grupo, como as funções de cada um dos participantes do processo são recebidas pelos outros. Muitas vezes, em processos de criação cênica, as relações de função não ficam tão evidentes, especialmente em processos coletivos com integrantes que não estão habituados a trabalharem juntos. No entanto, isso não ocorreu com o *Circo do Lixo*, uma vez que, tanto a equipe de direção e dramaturgia (Eduardo Moreira, diretor e dramaturgo; Chico Aníbal, codiretor; e Ivana Andrés, autora do texto original) consideraram as ideias do grupo, da mesma forma como a equipe de atuação recebeu bem a condução da equipe de direção/dramaturgia.

Destaca-se a função do diretor/encenador (ou equipe de direção), que exerce a tarefa de direcionar ou conduzir o processo, ou, como bem diz Patrice Pavis, regular as relações dentro da construção de um espetáculo. Segundo esse pesquisador:

A encenação é, assim, uma representação feita sob a perspectiva de um sistema de sentido, controlado por um encenador ou por um coletivo. É uma noção abstrata e teórica, não concreta e empírica. É a regulagem do teatro para as necessidades do palco e do público. A encenação coloca o teatro em prática, porém de acordo com um sistema implícito de organização de sentido. (PAVIS, 2010, p. 3).

Regular os elementos da prática cênica na construção de um espetáculo que, no primeiro momento, ainda pertence ao campo das ideias, é uma das muitas funções da equipe de direção. E esse processo de regulação, muitas vezes, se estabelece como uma forma de mediação entre os criadores e o espetáculo, que, no princípio, ainda é algo abstrato, algo a ser descoberto. Para tanto, o tema, roteiro ou história de onde se parte dá apenas algumas pistas, mas as possibilidades de caminhos são infinitas.

Como já visto no subcapítulo 2.2, o diretor e professor Antônio Araújo Silva traz a questão de que o encenador no processo colaborativo seria mais um “catalisador, ‘enzimático’ e provocador” do que propriamente o “centralizador” ou “condutor” do processo (SILVA, 2008, p. 2). Diz Silva:

Tal atitude ou perspectiva por parte do encenador parece exigir dele a **crença na capacidade que o outro tem de criar**, o conhecimento profundo das características e habilidades dos seus parceiros de trabalho, bem como das limitações e inseguranças que os impedem de desenvolver suas potencialidades criativas. Ao instigar uma postura ativa – e não apenas reativa –, ele compromete-se com um processo de criação que envolve mais riscos e coloca em xeque a sua própria função centralizadora e de condução. (SILVA, 2008, pp. 1-2, grifos meus).

Instigar uma postura ativa dos atores e não apenas reativa é algo que foi uma marca da direção do *Circo do Lixo*, tanto pela experiência da equipe de direção, quanto pelas características e habilidades do elenco em questão. Sobre isso, diz o diretor e dramaturgo, Eduardo Moreira:

É, eu acho que é fundamental [o processo criativo coletivizado]. Eu acredito nessa questão de que o ator tem uma presença autoral fundamental. O ator não pode ser uma marionete, não é? Quer dizer, é um pouco óbvio isso que eu estou falando. Veja bem, em um processo colaborativo ou coletivo, você pode partir de um texto também. Por exemplo: vou dar o exemplo de *Os Gigantes da Montanha*.³⁹ A gente pegou o texto do Pirandello e a gente fez um processo um pouco similar nesse sentido. Cada ator tinha a sua personagem – pois o diretor fez uma divisão de papéis – e cada ator apresentou essa personagem escolhida. Criou um *workshop* dando uma voz, um figurino, dando um chão para essa personagem, uma canção, um texto para essa personagem, a partir desse texto que é do Pirandello. Isso foi fundamental. É uma coisa autoral. O texto do Pirandello em si é uma abstração. Ele é um escrito numa folha de papel, nada mais do que isso. Não é teatro. Quer dizer, é feito para

³⁹ Espetáculo do Grupo Galpão dirigido por Gabriel Villela em 2013 a partir do último texto escrito por Luigi Pirandello em 1936, mesmo ano de sua morte. Pirandello escreveu os dois primeiros atos e, em seu leito de morte, relatou ao filho Stefano um possível final, que aparece como indicação para montagens em sua publicação póstuma.

o teatro, mas, para você concretizar isso, você concretiza com aqueles atores, não é? (MOREIRA, 2016, p. 5).

O elenco, além da disciplina e potencial criativo já comentados, trabalhava muito intensamente com acidez crítica da realidade, ao que o ator Henrique Limadre chama de cinismo, conforme depoimento por ele concedido em entrevista realizada por mim, acerca do processo criativo do espetáculo:

Era um elenco muito cínico. Por mais que a gente fosse bastante disciplinado – Eduardo cobrava muito isso e a gente criava muito – mas a gente tem um cinismo que até hoje continua. Quando eu digo “cinismo”, é isso de brincar com o autodeboche, de não levar tudo tão à ferro e fogo, de não ser panfletário, de não dar só um olhar para a plateia, então é um olhar que você joga com contradição, você põe um olhar “x” e outro “y” para que ela construa o que ela quer. E as próprias construções das personagens. Eu lembro que a Marina Viana... a personagem dela tinha uma coisa... ela tinha dificuldade de fazer uma Minha muito lindinha, muito nhem-nhem-nhem (...). Não é a da Marina. Quem conhece o trabalho dela entende isso facilmente. Então a própria construção dela já era uma pouco irônica, brincando com essa ideia de meiazinha fofinha. Então ela usava uma peruca assim (*bagunça os cabelos*). Aí às vezes as crianças perguntavam, ficavam querendo entender se ela era menino ou menina. Na construção dela, ela era um pouco mais subversiva nesse sentido. E tinha os Urubus. Os Urubus também eram muito irônicos. Então eu acho que tudo isso parte muito da encenação e menos do texto (...) é importante ressaltar o mérito da direção, do Eduardo e do Chico. Eu acho que sim, que a história caminharia para outro lugar com outros atores, mas eu acho que a própria direção foi muito sensível, de entender com que atores eles estavam lidando. E isso talvez fosse a força da obra (...) a potência da obra talvez estivesse ali. Porque aí eles, entendendo isso, davam mais “pilha” para a gente. (LIMADRE, 2015, pp. 6-7).

A forma que Eduardo Moreira buscou para iniciar essa construção coletiva foi o que o Grupo Galpão, do qual ele é um dos integrantes fundadores, nomeia de *workshop*. Essa palavra, em seu sentido semântico tradicional, é utilizada como sinônimo de “oficina” ou “curso intensivo de curta duração”. No entanto, para o Grupo Galpão, *workshops* são as cenas

que os atores e atrizes produzem por conta própria e apresentam para a equipe de direção, tanto para o diretor conhecer o potencial criativo da equipe de atuação, mas, principalmente, para ter material de base para iniciar propriamente o trabalho, tanto da dramaturgia quanto da encenação. Diz Moreira, acerca do *workshop* realizado com o elenco do *Circo do Lixo*:

Tinha um trabalho que era um *workshop*, no qual os atores tinham que trazer uma música e um texto que apresentassem cada personagem. Esses *workshops* dos atores fundamentaram muito a dramaturgia. (...) A proposta era que cada um apresentasse uma ideia cênica com todos os elementos possíveis, a partir dessa ideia de *workshop* que a gente trabalha no Grupo Galpão. É a apresentação de uma ideia na prática: figurino, texto, música, luz, cenário, enfim, todos os elementos da forma mais completa possível. E isso tudo é feito em um tempo muito rápido, para que a espontaneidade possa acontecer, para que não tenha muita elaboração. É um primeiro *insight*. É quase como um *brainstorming* mesmo e foi muito interessante o encaminhamento que eles deram. Acho que a dramaturgia deve muito à criação desses atores. E foi aí que, evidentemente, eu fui pegando as ideias que eram – na verdade a dramaturgia era um pouco isso – a apresentação daquelas personagens e depois o desenvolvimento de uma trama, um enredo, um conflito. Aí, depois dessas apresentações, com as características daquelas personagens, o desenvolvimento dessa trama foi tranquilo, foi quase que natural. (MOREIRA, 2016, p. 2).

O entrosamento da equipe (atuação, direção, dramaturgia) é fundamental para esse tipo de processo. É importante que, para criar juntos, os “sins” e os “nãos” possam ser ditos sem medo. A mediação das relações entre os criadores e a definição das formas de trabalho com o coletivo, a fim de estimular a criação, é papel da equipe de direção, que, no caso do *Circo do Lixo*, segundo o ator Henrique Limadre, proporcionou um encontro muito feliz, no qual nenhuma mão pesou mais que outra. Nas palavras de Limadre:

O Eduardo se divertia muito nos ensaios, ficava rindo com a gente. Eu lembro muito dele falando: “Gente, mas isso não está exagerado demais, não?”. (*Risos*). O próprio Chico ficava meio assim também, mas ao mesmo tempo eles entenderam que a linguagem ia ser essa e sacaram que ia ser muito interessante

para o espetáculo. Então eles, hora nenhuma, tolheram a gente, não foram ditatoriais, não direcionaram em outra linguagem. Eu acho que a linguagem tem muito a ver com o encontro mesmo. Isso foi muito feliz. Não vou dizer que os atores estavam lá sozinhos, claro que não. Eles tinham uma direção, mas a direção também não estava ali sem ninguém para dirigir. E tinha o texto, sabe? O encontro todo... eu não acho que tem uma mão que pese. Eu acho que nem a nossa, que hoje em dia eu considero talvez um pouco pesada, mais no sentido de linguagem, acho que hoje a gente [no Teatro 171] entende um pouco melhor o que a gente quer. Naquele momento a gente, sem tanto entendimento disso, teve uma direção muito aberta, muito madura. O que eu acho que o Eduardo queria é que a coisa acontecesse do melhor jeito possível, então ele teve uma escuta muito apurada para isso. Acho que foi bem legal. E aí a Ivana [Andrés] assistia, ia nos ensaios, sugeria uma coisa ou outra, achava divertido e não acreditava: “Gente, como é que vocês estão transformando tanto o texto assim?” (*rindo*). Depois a gente apresentou na cidade dela... a gente criou uma relação de carinho mesmo. E é legal, pois a gente nunca tinha – eu, pelo menos, como ator – eu nunca tinha tido um processo em que o autor estivesse do meu lado. Ou o autor era eu e o coletivo, por exemplo, *Quando o Peixe Salta*, na qual a dramaturgia foi toda nossa. Tinha o Rodrigo Campos e o Fernando Mencarelli costurando, mas o texto foi todo nosso. Então é outra história. Agora a Ivana estava ali. No princípio, a gente ficava com um pouco de medo, tipo: “Poxa, a autora está ali”. Mas foi só começar o ensaio que tudo funcionou. Ela entendeu a nossa também. Foi bem legal. (LIMADRE, 2015, pp. 7-8).

A atriz Marina Viana e o ator Gabriel Castro também ressaltam a importância do *workshop* para a velocidade com que o processo de criação dramatúrgica e cênica foi realizado. Viana lembra que Moreira propôs o *workshop*, no qual cada ator tinha que dirigir uma cena que contava a história das personagens, mas que fosse a cena do outro e não a sua própria⁴⁰ (CASTRO; VIANA, 2016, p. 2) e Castro ressaltava que isso “deu uma super adiantada no processo” (CASTRO; VIANA, 2016, p. 2), possibilitando, em pouco tempo, a percepção do espetáculo que estava sendo construído. Diz Marina Viana:

⁴⁰ A exceção foi a Margareth Serra, que dirigiu a cena da Paneloca (CASTRO; VIANA, 2016, p. 2).

Outra coisa interessante é que o Eduardo propôs que cada ator dirigisse a cena que contava a história das personagens, o que foi bem legal. Mas a gente não dirigia a nossa cena, a gente dirigia a cena do outro. Então eu dirigi a cena do Scotch [com o Cléo] e eu acho que o Henrique Limadre dirigiu a minha, o Pedro Chaib dirigiu o Pneu, que era a história do Henrique e eu acho que a exceção foi a Margareth Serra, que dirigiu a Panela de Pressão.⁴¹ Eu lembro que foi muito legal! (...) Porque cada um veio com uma série de propostas, que já foram dando a cara para o espetáculo. (CASTRO; VIANA, 2016, p. 2).

Henrique Limadre também fala do *workshop* e de como a direção dessas cenas iniciais auxiliaram a reconstrução do texto. Ele comenta:

O que o Eduardo pediu, inicialmente – Eduardo era sempre muito disciplinado – ele pediu para a gente criar as histórias desses personagens. Então ele falou: ‘eu quero que vocês criem workshops, momentos de como essas personagens foram parar no lixão’. Inclusive isso já tinha no texto, mas aí ele pediu para cada um dar uma dirigida, aliás, uma direcionada em cada universo. Por exemplo, eu lembro que eu peguei o universo da Minha [interpretada por Marina Viana]. Aí eu trouxe uma proposta, peguei a história dela e fiz uma proposta de encenação, trouxe uma música etc. Aí cada um foi fazendo uma história. No final, esses personagens [que os atores iam interpretando em cada uma das propostas] acabaram ficando com a gente mesmo. Então, por exemplo, eu fiz o Pneu nesse experimento, depois eu fiquei com o Pneu. Só que com o andar da carruagem, essas histórias ganharam uma potência muito grande em relação ao texto original, porque a gente colocou muita ação. Então era a ação que direcionava essa dramaturgia, por causa da cena. Com isso algumas coisas do texto não cabiam mais. Foi muita coisa cortada. (LIMADRE, 2015, p. 5).

Marina Viana lembra também que houve uma oficina, ainda na época do *Quando o Peixe Salta*, no ano anterior, que eles fizeram uma oficina com dois atores estadunidenses de uma técnica denominada *magic moment*, na qual eles ressignificavam objetos. Para Viana, isso foi também algo que foi muito aproveitado pelos atores e atrizes que participaram de

⁴¹ Personagem que ela própria interpretava.

ambos os processos e foi algo que marcou a questão da criação corporal no *Circo do Lixo*. Diz Viana:

(...) no período da montagem do *Peixe*, a gente fez uma oficina com dois atores dos Estados Unidos que estavam fazendo uma residência aqui em BH, e eles ficaram acompanhando o Oficinão do Galpão por um tempo. Daí eles fizeram uma oficina com a gente, que era de ressignificação de objetos e que eles chamavam de *magic moment*. Era o momento em que o ator conseguia trazer outra narrativa para um objeto, criando outra situação para ele, ressignificando mesmo. E quando a gente começou o *Circo do Lixo*, a gente estava muito embebido disso, porque as personagens eram objetos, não é? Experimentar o lugar de objeto em si era um barato, que rendeu muito no *Circo do Lixo*, até mais do que no *Quando o Peixe Salta*, por causa disso: a gente estava ali fazendo objetos mesmo! Então, como dá vida a uma Meia, a uma Garrafa, a um Pneu? Como a gente ressignificava isso no corpo? E outro dado importante também, foi a Televisão, que acabou tendo um papel um pouco maior na nossa criação, porque aí tinha os meninos que faziam a Televisão [Gabriel e Javier, os mesmo que faziam os Urubus] e a gente trouxe uma série de referências. Parecia um espetáculo dentro de um espetáculo. Porque quando a gente vai para a personagem da Televisão, a gente acaba tratando desse universo inteiro. Eu lembro que o Eid Ribeiro⁴² assistiu e disse: “Vocês tinham que ter feito só a Televisão! A peça da Televisão! Era isso que vocês tinham que ter feito!”. (*Risos*). Então só isso já dava muito pano pra manga! Era bem legal, eu gostava bastante daquele pedaço da peça. (CASTRO; VIANA, 2016, pp. 2-3).

A partir desse workshop e, com a criação das personagens, os ensaios andaram com muita velocidade e em menos de três meses o espetáculo já estava no processo de afinação. Em relação a comparações com processos mais tradicionais, nos quais os atores constroem as ações a partir de textos já prontos e com uma direção mais central, todos os atores entrevistados se dizem bem envolvidos e com notória preferência pelas formas coletivas de criação, mesmo ressaltando que existem processos mais convencionais (com textos prontos e direção mais central) que podem resultar em ótimos espetáculos. Cléo Guimarães opina a esse respeito:

⁴² Importante diretor e dramaturgo mineiro.



FIG. 5 – Circo do Lixo
Em cena: Marina Viana.

Foto Guto Muniz

Eu acho que tem lugar para todo mundo! Pode parecer bem piegas, mas, mesmo assim, acho que é um fato, é uma verdade! Eu acho que tem lugar para o teatro clássico, tem lugar para os processos clássicos de construção, tem pessoas muito boas nisso, que fazem isso de forma brilhante e muito interessante. Agora, o que talvez eu ache que não pode acontecer – ou o que não podemos deixar que aconteça – é esquecermos os tempos que vivemos. Não podemos permitir que o que já vem formatado como processo de criação não dialogue com a realidade, com o que realmente estamos vivendo hoje em dia. Então, naquela época, isso já era um desejo nosso muito grande, de rompermos um pouco com essas estruturas. A maioria dos atores ali vinha de escolas tradicionais de formação de atores e trabalharam com textos clássicos, com direções clássicas também. E aí a moçada vem sempre com um desejo rebelde – sei lá se podemos dizer assim – de quebrar, de romper um pouco com essas barreiras. E o grande desafio seria levar isso para todas as linguagens possíveis, seja para o público adulto, para o público infantil ou infanto-juvenil, enfim, poder falar de tudo para todos. Eu acho que esses processos me marcaram muito como criador, como artista. A partir de então, todas as experiências que eu tive foram muito mais nesse lugar do que no lugar do teatro clássico mais convencional. E aí eu acho que fica até complicado conseguir analisar ou classificar alguma coisa da qual eu até me afastei de certa forma. Depois disso, eu não me lembro de ter feito nenhum processo de construção mais convencional. Todos os outros processos que a gente participou

estão muito nesse lugar da construção... até da desconstrução da própria construção. (MAGALHÃES, 2016, pp. 4-5).

O ator Gabriel Castro fala também sobre o fato de ser muito comum hoje em dia a utilização processos cênicos coletivos e que, em seu caso, apenas na faculdade ele participou de processos mais tradicionais de criação, sendo que nos grupos em que atuou a criação coletivizada sempre foi a forma mais utilizada. Segundo ele:

Olha, na verdade, eu não tenho referência de outras maneiras de fazer. (*Risos*). É difícil, porque sempre foi assim. No Oficinão e, no meu caso, antes mesmo do Oficinão. Dos outros meninos também. (...) É. Eu nunca fiz de outra forma. (...) Ah, na faculdade! Mas depois disso, sempre tinha a interferência, a criação coletiva etc. Eu não consigo fazer diferente depois disso. (*Risos*). (CASTRO; VIANA, 2016, p. 4).

Tanto Cléo quanto Gabriel, em seus depoimentos, falam do papel das escolas de teatro em relação ao que eles percebem como uma estrutura mais convencional ou tradicional de criação, principalmente como lugar de experiência. As escolas de teatro em Minas Gerais são muito diversas em relação à estrutura de ensino, mas é importante perceber também que, do universo dos atores que participaram dos três espetáculos pesquisados, quase todos passaram por alguma escola de formação técnica ou superior, o que não especifica que a formação em escola dê um único direcionamento artístico. Em geral, as escolas tendem a oferecer opções de conhecimento – com maior ou menor profundidade – de diferentes formas de criação teatral, e não apenas de uma visão mais tradicional. De fato esse não é o ponto focal desta pesquisa, mas fica como possível ponto de discussão a questão de haver tantos atores e atrizes saídos de escolas de formação teatral interessando-se por processos coletivos de criação, o que também pode ser decorrente muito mais da conexão com os tempos atuais do que da

formação artística ter sido feita em escola ou não. No entanto, mesmo sendo um assunto para outra pesquisa, é importante perceber o crescimento da incidência de grupos que trabalham com processos coletivos em Belo Horizonte no princípio dos anos 2000 até meados dos anos 2010. Salienta-se ainda a importância das escolas de teatro, tanto na formação dos atores como na formação dos grupos em si, embora a aprendizagem escolar não seja condição *sine qua non* para a formação artística de qualquer pessoa.

O *Circo do Lixo*, após um ano de circulação pelo Galpão Cine Horto, continuou pela estrada e passou, ao todo, mais de três anos em circulação, dessa vez já com produção própria do Teatro 171, que surgiu com *Quando o Peixe Salta*, mas que se estabeleceu com a continuidade do *Circo do Lixo* e, depois, com a montagem do espetáculo *Av. Pindorama 171* para o projeto Cena-Espetáculo do 10º Festival de Cenas Curtas do Galpão Cine Horto, em 2009. Segundo os atores entrevistados, o processo do *Circo do Lixo* deixou marcas, de alguma forma, em quase todos os espetáculos do grupo, tais como: a condução e generosidade da equipe de direção e dramaturgia e a entrega do elenco. No entanto, existem questões que estão ligadas à linguagem e à estética teatral, são elas: a potência das interpretações, a ironia (que Henrique Limadre chama de cinismo, como se eles nunca se levassem totalmente a sério) e a forma de comunicação extremamente dinâmica. Diz Limadre:

Acho que isso, até hoje, para a gente é muito forte. É esse tanto de coisa que a gente traz. Aí, depois, eu dirigi o [espetáculo] *Pindorama* que foram praticamente as mesmas pessoas, o elenco muda um pouco, mas estava a Marina, o Cléo, o Gabriel... e a gente vai trazendo, vai trazendo... e aí, nesse sentido, tendo o olhar externo depois como diretor, eu entendi que eram materiais muito potentes e que não podia deixar para lá. Então você aceitando, vai colocando na cena, aí de repente vira um espetáculo que tem uma característica muito forte, que é o dinamismo. São espetáculos muito dinâmicos. Parece que você chega no começo e fica assim (*expressão de espanto*) e no final também. (LIMADRE, 2015, p. 10).

No mesmo período da montagem do *Av. Pindorama 171*, o grupo passa a administrar o espaço Teatro 171, na Rua Capitão Bragança, bem próximo do Galpão Cine Horto, estabelecendo a Zona Leste como seu espaço de criação e ebulição artística, promovendo diversos eventos, principalmente ligados à *performance* e ao teatro político, tendo o Boteco 171⁴³ como evento quase constante. O grupo, que teve em seu início o contato com o teatro para crianças por meio da rua e dos processos coletivos de criação, estabeleceu uma linguagem que sempre pendeu para a acidez, construindo um teatro bastante intenso e com relações com diversos grupos artísticos da cidade. O ator Javier Galindo, do Teatro 171, afirma:

(...) no final das contas – eu sei que é duro falar isto, mas é verdade – o *Circo do Lixo* parou um pouco de andar porque também não é mais o politicamente correto que nós queremos fazer. Foi importantíssimo, aprendemos tudo o que podíamos aprender naquele momento, nesse processo, nessa situação, foi massa! Mas a questão do politicamente correto em si, acho que já deu! Foi ótimo, mas já deu. E agora vem outro momento, que foi o do processo de grupo. Eu acho que também nos ajudou esse processo de sentir muita proximidade no processo com o outro e por isso que o grupo se fixou. Ou seja, a afinidade de ideias, as formas de entendimento, de querer coisas afins, sabe? Como que o olho de todo mundo brilhava olhando um para o outro, sabe? E não é à toa que até hoje está vivo lá – mesmo com muita crítica do meio teatral, porque temos feito mais Boteco 171 do que espetáculo de teatro –, mas, ao mesmo tempo, tem uma relação de como o grupo, no contexto artístico da cidade, não fez mil coisas, mas duas ou três coisas que aconteceram com muita propriedade. E as coisas que acontecem, os próprios Botecos, os eventos que acontecem, são para cutucar o nosso próprio contexto artístico. (GALINDO, 2016, pp. 8-9).

Ou seja, o processo coletivo vivenciado no *Circo do Lixo* é algo que perpassa o Teatro 171, independentemente do público ou dos temas abordados, e hoje eles já pensam em outras formas de teatro, que transcenda não só o conceito de linearidade (passando por formas não-

⁴³ “Boteco 171” é um evento que acontece sempre no espaço do Teatro 171, mas sem periodicidade específica. É um evento artístico em que acontecem performances e situações artísticas diversas, com venda de bebidas e petiscos.

dramáticas de teatro, como o teatro performativo), mas também a ideia do ator ou até do espetáculo em si, como fala o ator Cléo Magalhães:

Um grande exemplo é o que a gente está fazendo agora lá no Teatro 171, por exemplo. O 171 virou um grupo de pessoas que são remanescentes desses dois processos⁴⁴ e a gente está em um processo novo agora, que começou tem umas duas semanas. É a tentativa de um teatro de portas abertas. Do teatro sem hora para começar e sem hora para acabar. Porque a gente está estudando muito algumas coisas que tem muita gente fazendo e pensando aqui no Brasil e fora também, que é um teatro sem plateia e teatro sem ator, que existe, não é? Algumas pessoas podem falar assim: “Mas isso não é possível!”. Enfim, a gente tem que ampliar a discussão e ampliar as possibilidades de visão, não é? Mas a gente está experimentando e está tentando, entendeu? A gente tem nosso espaço, que é muito importante. Tem esse lugar que fica ali disponível para a gente pirar e criar as nossas maluquices. Mas eu acho que vem muito desse desejo de quebrar as estruturas que nos limitam de alguma forma, que nos prendem, que nos classificam. E eu acho que a gente está muito nessa vibração, muito nesse lugar até hoje, desde o primeiro trabalho, no Oficinão, que foi o *Quando o Peixe Salta*. Aí veio o *Circo do Lixo* e o *Pindorama 171* e, depois, a gente teve uma pausa e entendeu que a gente continua a fazer teatro mesmo não fazendo espetáculos. Porque um monte de gente cobrava, ficava perguntando: “Ah, mas vocês não estão fazendo nada?”. (...) Os eventos que a gente fez eram sempre muito teatrais e performáticos. Sempre muito nesse lugar, mas sem uma construção linear de espetáculo convencional: começo, meio e fim da história. A gente tem questionado muito esse lugar do teatro não só como espetáculo. O teatro pode ser muito mais do que só um espetáculo, não é? (MAGALHÃES, 2016, p. 5).

No capítulo 4 será aprofundada a questão de o trabalho ser voltado prioritariamente para um público de crianças. Discutirei como se deu o processo de criação e as apresentações em relação à comunicação dos artistas-criadores com as crianças, desde o nascimento da ideia até a execução. A seguir, falarei sobre o processo coletivo do segundo espetáculo em questão: *Pra Lá do Arco-Íris*.

⁴⁴ *Quando o Peixe Salta* (9º Oficinão Galpão Cine Horto, 2006) e *Circo do Lixo* (3º Cine Horto Pé na Rua, 2007)

3.2. “Pra lá” do texto pronto

FRAY – E agora? Quem vai ocupar o meu lugar?

BALOEIRO – Você deveria se perguntar quem vai ocupar o NOSSO lugar. Somos a essência do som. Cenzo não é o seu herdeiro, Cenzo é herdeiro dessa essência. (HORTA; RIBEIRO, 2011, p. 16).⁴⁵



FIG.6 – Pra Lá do Arco-Íris

Foto: Marco Aurélio Prates

Em cena: Fernando Penido, Isaque Ribeiro e Wagner Alves.

O projeto de montagem do espetáculo *Pra Lá do Arco-Íris* foi escrito pela atriz e educadora Roza Maria Oliveira para as Leis de Incentivo à Cultura por volta de 2009, tendo sido executado no ano de 2011. O projeto se intitulava *As Crianças Encantadoras de Música e o Arco-Íris*, e previa uma adaptação do livro infantil homônimo, escrito pela autora Andréa Sophia, que propôs a Roza Maria o envio do projeto de encenação do texto. Nesse período, 2009, Roza estava cursando o Bacharelado em Interpretação Teatral na Universidade Federal de Minas Gerais e havia,

⁴⁵ Trecho das personagens Fray e Baloeiro do espetáculo *Pra Lá do Arco-Íris*.

antes disso, participado como atriz do projeto *Teatro no Vestibular*, realizado pela atriz, dramaturga e diretora Joselma Luchini, que, por sua vez, também cursava Licenciatura em Teatro na mesma universidade. Nesse projeto, Luchini adaptava para o teatro as obras que seriam utilizadas no exame de seleção do vestibular da UFMG a cada ano. Sendo assim, Roza Maria convidou Joselma Luchini para fazer a adaptação dramaturgica do livro de Andréa Sophia, *As Crianças Encantadoras de Música e o Arco-Íris*.

Ao ter o projeto aprovado na Lei Estadual de Incentivo à Cultura de Minas Gerais, Roza convidou a diretora Polyana Horta que, àquela época, cursava Licenciatura em Teatro, também pela UFMG. Como passaram dois anos entre o projeto escrito e a execução, Roza e Polyana contataram alguns atores que já constavam no projeto inicial e outros que elas conheceram no convívio, tanto da universidade quanto de seus trabalhos anteriores. Com isso, o elenco foi formado por pessoas do contato de Roza e de Polyana. São eles: Anna Campos, Dudu Guimarães, Fernando Penido, Isaque Ribeiro, Jéssica Tamietti, Wagner Alves e a própria Roza Maria.

Após a aprovação do projeto, Roza e Polyana conseguiram uma parceria com a Associação Mineira de Educação Continuada (ASMEC) para utilização do espaço para ensaios e começaram os trabalhos, antes mesmo de receberem a adaptação encomendada a Joselma Luchini. Quando Joselma entregou a Roza a adaptação realizada, o grupo já estava fazendo diversos trabalhos a partir do treinamento de Match de Improvisação⁴⁶ com a preparadora de elenco Mariana Vasconcelos e também com a técnica de *view points*,⁴⁷ com a própria diretora Polyana Horta. Consequentemente,

⁴⁶ Tipo de Espetáculo de improvisação teatral que une o jogo de competição com apresentação cênica, criado por Robert Gravel e Ivone Leduq, no Canadá em 1976, tem uma estrutura de jogo parecida com a do *hockey* no gelo, modalidade esportiva muito popular no Canadá, mas que em outros países ganham as mais variadas referências esportivas, como o vôlei, o *baseball* ou o futebol (BOTTREL, 2009, p. 1).

⁴⁷ Técnica que “explora as questões do espaço/tempo por meio da improvisação e composição corporal e vocal, enfatizando procedimentos coletivos para o treinamento de atores e bailarinos.” (MEYER, 2017, p. 18). Inicialmente criado pela coreógrafa

após a leitura do texto, os artistas concluíram que as cenas que estavam sendo geradas na sala de ensaio estavam mais de acordo com o entendimento que o grupo estava tendo da história original do que o texto escrito por Joselma (OLIVEIRA, 2016, pp. 1-2). É importante lembrar que Joselma adaptou esse texto sem estar participando do processo de ensaio, algo comum em montagens convencionais, o chamado processo de gabinete⁴⁸. No entanto, esse não era o tipo de trabalho que estava interessando aos participantes do projeto. Naquela altura, todos já estavam extremamente envolvidos com os treinamentos de improvisação e de criação de cenas, de ambientação espacial, sonora e de personagens, como conta a diretora Polyana Horta:

Foram quatro ou cinco meses, se não me engano, de preparação. E nos dois primeiros meses a Mariana Vasconcelos vinha e a gente fazia um “batidão” de improvisação e dessas improvisações eu já começava a descobrir ou redescobrir os atores que eu tinha, porque eu escolhi alguns que eu já tinha certeza de como eles eram e outros que eu falava assim: “não te conheço, então deixa eu te conhecer melhor. Primeiramente como você representa, como você improvisa, como você lida com a dramaturgia, como você lida com todas essas questões do ator-criador na verdade”. Porque era isso mesmo que ia fazer andar o projeto. Apesar que, no princípio, tinham atores-criadores e outros não. Aliás... eram também, mas não tinham tanta habilidade com a criação a partir do zero, entende? E aí, dentro disso tudo, durante esses meses a Mariana vinha com jogos de improvisação e eu comecei a detectar quem era quem e quem podia me ajudar na construção da história, quem podia me ajudar em outras coisas etc. A gente acabou levantando, vamos dizer assim algumas cenas, mas não era do espetáculo ainda. Porque durante duas ou três semanas eu entendia o que eu tinha na mão e aí sim, eu sentei na cadeira e eu falei assim: “Bom, eu preciso de um mínimo de história aqui para poder passar para eles”. Então eu fiquei pensando nisso. Aí um dia eu fechei o olho e falei assim: “Olha, gente, vamos dizer que é a história de um menino e esse menino é transportado para esse lugar que é a Musicolândia”, porque a gente tinha que chegar nesse lugar, não é? (HORTA, 2016, pp. 2-3).

estadunidense Mary Overlie, foi adaptado e difundido pelas diretoras e professoras de teatro estadunidenses Anne Bogart e Tina Landau (BOGART; LAUNDAU, 2017, p. 21-32).

⁴⁸ Popularmente conhecido como processo de gabinete, é o procedimento de escritura dramática no qual o(a) dramaturgo(a) cria sozinho(a) um texto e o entrega concluído para ser encenado por um(a) diretor(a) ou grupo teatral.

A partir da decisão de elenco e direção criarem eles mesmos a história da peça, tendo o livro apenas como livre inspiração, eles resolveram aprofundar nos trabalhos de improvisação para tentar descobrir a história que lhes interessava contar, como explica Horta:

(...) quando eu li o livro eu vi que era muito mais literatura do que encenação. Assim, não era dramaturgia, era uma literatura que também era complicado você perceber imediatamente onde você poderia criar ações, entende? Fazer encenação mesmo. Aí, quando ela me chamou, de cara eu já bombei. Eu falei: “Ó, esse livro realmente não dá”. (...) Como era literatura, era lúdico, era fantasioso. Na verdade era isso: eram crianças que conseguiam através da música viver num mundo sem tristeza, sem rancor (...) já que veio a música, então vamos viver nesse mundo lindo. E quando a gente viu aquilo, a gente pensou: “A música é transformadora, com certeza, mas isso não existe”. Você passar isso para as crianças de hoje é como se você falasse de um conto de fadas para elas completamente utópico. Não era o que eu gostaria de passar e eu acho que a Roza também não. Então a gente juntou essas ideias e pensou: “Ah, vamos falar de uma outra coisa e vamos fazer com que essa peça tenha o livro como livre inspiração, não é?”. E aí quando aconteceu, vamos dizer assim, esse acordo, aí eu falei assim: “Olha, então vamos pirar! Vamos sair disso aqui e vamos fazer o que a gente quiser”. (HORTA, 2016, p. 2).

A diretora Polyana Horta percebeu que o trabalho da dramaturgia era extremamente necessário para reunir todo o material que estava sendo construído na “piração” do elenco. Após essa constatação, ela resolveu convidar um dos atores, Isaque Ribeiro, por perceber o potencial e a velocidade de criação artística dele. A partir de então, começaram a tomar algumas decisões juntos, desde qual o seria o foco da história a ser contada até a questão estética e de dinâmica cênica. Uma das coisas que Isaque trouxe em relação à criação dramaturgica – algo que já vinha sendo gestado desde seu trabalho de atuação – foi a referência em desenhos animados. Ele trouxe uma percepção tanto no estilo de movimentação quanto na estrutura dramaturgica de alguns desenhos, identificando situações comuns a diversos desenhos tradicionais e contemporâneos que caberiam na

história que estava sendo construída por eles, principalmente relativo a vilões e heróis que querem mudar a realidade em que vivem. Sobre isso, diz Isaque Ribeiro:

Então, pessoalmente, o que a gente gostaria de dizer com a peça, o que a gente gostaria de passar e o que pudesse utilizar desses elementos que eram as crianças, o arco-íris, a história com a música, a importância da música na construção de uma cidade musical, da alegria da cidade, etc. Eram elementos que a gente falou: “É isso o que nos interessa nesse texto”. Então a gente pegou esses elementos e falou: “Agora vamos pensar uma coisa nova, uma coisa nossa que possa trabalhar com esses elementos e dizer o que a gente pensa”. E aí, na sala de ensaio, quando a Poly me convidou para fazer parte, a gente pensou, como primeira ideia, que a gente queria tornar aquilo de algum modo interessante em comparação com os desenhos animados atuais. Então a gente pensou: “Como a gente poderia aguçar o interesse de jovens que estão acostumados hoje com o ritmo frenético dos desenhos animados, com vilões macabros que planejam dominar o mundo e acabar com todos, e os jovens que têm o poder de reformular e criar realidades e iam lá e resolviam sempre os problemas”. E a gente falou: “Vamos pensar numa coisa nossa, mas que siga um pouco essa ideia, da rapidez do desenho animado? Então vamos!”. (RIBEIRO, 2014, p. 2).

Como consequência desses encontros para discutir e organizar a dramaturgia, os dois começaram a levar mais material – texto escrito – para a sala de ensaio e, conseqüentemente, os atores e atrizes começaram a devolver mais cenas, diálogos, personagens e situações. E, além de Musicolândia, a terra dos instrumentos de sons melódicos, foi criado o espaço antagônico, “Fumaçópolis”, a terra da dissonância e dos ruídos, de onde surgiria a personagem central, o Cenzo, que é mistura da cor cinza com o nome próprio Enzo, que etimologicamente significa “senhor do lar” ou “príncipe do lar”. A origem do protagonista é explicada pela atriz e produtora Roza Maria Oliveira:

O livro não traz conflitos, mas traz aquela essência de existir uma cidade de músicos e isso existia no livro. Então a gente partiu disso e criou um outro lugar que era Fumaçópolis. Daí a gente criou esse menino, a quem o Isaque deu o nome de Cenzo. Todo mundo ajudou a criar esse menino. E esse menino vinha de outro lugar. A primeira foto que eu trouxe foi baseado no portal, quando ele cai no portal. Ele vivia em um mundo cinzento, sem sons melódicos, mas existiam ruídos, sabe? E a gente também discutiu essa questão, de que o ruído também é um som, o ruído também é música. Mas ele vivia em um lugar em que o ruído não era melódico, não era prazeroso. Então era uns sons desagradáveis de uma metrópole. Então a gente foi ao centro da cidade pra pesquisar ruídos e a gente trouxe esses ruídos para Fumaçópolis. A gente pensou em vários nomes antes de chegar nesse, mas Fumaçópolis foi ótimo. Nós todos gostamos do nome e até hoje brincamos com ele. Sempre nos chamamos de “fumaçopolitanos”, porque somos moradores de uma cidade grande. (OLIVEIRA, 2016, p. 3).

Eles começaram a criar então não só o espaço, mas também as personagens que não existiam no livro. Diz Ribeiro:

O Cenzo foi o primeiro personagem que apareceu, porque, quando a gente decidiu que na história o olhar do espectador seria guiado por um personagem principal que descobria coisas na medida em que o espectador ia descobrindo junto com ele, que ele teria uma espécie de cumplicidade com alguém que também vivencia aquilo, então foi o primeiro personagem que surgiu. A gente precisa de alguém que possa, no espetáculo inteiro, contar essa história. Aí os outros personagens surgiram porque no momento do improviso da escola, a Jéssica [Tamietti] desempenhou o papel de uma professora, eu era um aluno, o fulano era outro aluno. No momento de desenvolvimento da padaria, o fulano era o padeiro e o outro era um cliente etc. Então as pessoas que desenvolveram isso durante os momentos de improviso acabaram que desenvolveram também os seus papéis. (...) A gente já tinha o começo de um desenho dramático, mas não sabia para onde apontaria. Que história era essa? O que a gente vai falar? Então como a necessidade faz o ladrão, a gente foi pra trabalhar com a necessidade de construir a proposta de qual é essa história, o que é que a gente vai contar com essa história e como as coisas que já existem vão se organizar dentro, para a gente alinhar tudo e criar sentido para isso. Então foi um processo muito propositivo de nós dois. A gente se encontrava separado, além dos encontros diários na sala de ensaio a gente se encontrava a noite e ficava seis horas conversando, escrevendo, pensando cenas, como uma coisa se articula com a outra, que personagens poderiam ser aqueles que já faziam cenas improvisadas: “Ah, um pode ser a criança, mas também pode dobrar com outro papel”. Aí quando

isso chegava na sala de ensaio e as pessoas tomaram conhecimento pela primeira vez, já estava muito bem estruturada a história de um menino cinza de um país cinza, que caiu num mundo colorido, descobria que aquele país era colorido e aí depois ele tinha que voltar para lá. (RIBEIRO, 2014, pp. 4-5).

Depois do Cenzo, outros personagens começaram a aparecer, muitos deles surgidos a partir dos próprios exercícios de improvisação. Do universo dos vilões, houve um desenho animado em especial que inspirou diretamente a criação, especificamente das personagens Pesadelo e Fiapo, interpretados respectivamente por Roza Maria Oliveira e Dudu Guimarães. Foi o filme *Hércules*, longa metragem de animação da Walt Disney Pictures, lançado em 1997 e dirigido por Ron Clements e John Musker. Nesse filme há dois assistentes do vilão, que são Agonia e Pânico. Sendo assim, o grupo pegou a estrutura de algumas cenas e, a partir dos exercícios de improvisação de *status*⁴⁹ e platô,⁵⁰ desenvolveu tanto as personagens, quanto as cenas propriamente ditas, como exemplifica Horta:

(...) eu trabalhava o platô com eles e a Mariana [Vasconcelos] trabalhava vários outros exercícios, e um desses exercícios era o do *status*. E aí, na hora que eu vi o exercício do *status* eu pensei: “Caramba, essas personagens no *status* são o Chefão, Pesadelo e Fiapo!”. Então a gente construiu duas cenas em cima disso. Um fala, o outro fala e o outro também. E uma delas ficou no espetáculo, que o Pesadelo fala para o Fiapo: “Você é um idiota, fala pra ele!”. Aí o Fiapo fala para o Chefão: “Você é um idiota!”, entendeu? Aí vai fazendo essa escadinha. Então o exercício do

⁴⁹ No teatro de improvisação, “*status*” refere-se à diferença hierárquica e à troca de poder na relação entre duas personagens. Um personagem em *status* alto se comporta de forma superior em relação a um personagem em *status* baixo. Os *status* que as personagens têm entre si são reconhecíveis na linguagem corporal, ações e maneiras de falar dos atores, com essas posições podendo ser invertidas de acordo com o jogo improvisacional. (IMPROWIKI, 2017). Muito utilizado em exercícios para palhaços e também conhecido no Brasil como gangorra ou balancinho, foi desenvolvido e difundido pelo diretor e professor de improvisação inglês Keith Johnstone entre as décadas de 50 e 60 do século XX (JOHNSTONE, 2007, pp. 33-73).

⁵⁰ Platô, do francês *plateau*, que literalmente significa “bandeja” (mas também pode ter o sentido de “palco de teatro” ou “espaço de gravação cinematográfica”), é um exercício de improvisação cênica para equilíbrio do espaço entre dois ou mais jogadores que relacionam com a área de jogo como se ele fosse uma bandeja suspensa apenas em seu centro, e que tem que ser constantemente equilibrada pela movimentação espacial dos atores-jogadores.

status, por exemplo, foi um exercício que ficou. Então a gente sempre ficava tentando trazer exercícios que eram trabalhados fora da cena para dentro da encenação. Então era uma mistura da dramaturgia sendo elaborada junto com os exercícios de treinamento, até chegar na cena. (HORTA, 2016, p. 8).

Além de desenhos animados atuais, como *Ben 10 (Cartoon Network)* e *Hércules (Walt Disney Company)* e também do livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, um livro em especial serviu de importante referência para a dramaturgia: *O Silmarillion*, de J. R. R. Tolkien.⁵¹ Diz Polyana Horta:

O Silmarillion é um livro que fala sobre a criação de tudo que existe na vida, no mundo. Eu já tinha lido há muitos anos e não sei porque eu o peguei na minha casa e comecei a ler. Aí é a questão da criação: “pegou por quê? Não sei, mas deve ter alguma coisa, vamos trazer”. (...) O inconsciente gritou e gritou mesmo. Os primeiros capítulos falam da criação do quê? Da música! (*Risos*). Eu pensei: “Eu não estou acreditando!”. Li, reli, eu li umas quatro vezes antes de acionar o Isaque. “Espera aí, deixa eu ver se eu não estou viajando demais” (*risos*). E lá fala exatamente isso, que são dois irmãos. Foi uma recriação de lá mesmo, a gente fala com gosto, porque é bonito. É, recriação... a gente recriou, transformou, ressignificou (...) eram dois irmãos, sendo que, um deles, quando dormia, sonhava com a criação da música. Ele criou a harmonia. Era como se ele tivesse criado a escala musical. (...) “Olha, eu criei o dó, ré, mi, fá, sol, lá, si. Só que, se eu juntar ré com dó dá nisso e aí sai uma música. Aí tem umas notas dissonantes etc. Mas aqui tem um lá-lá-lá... olha, deu uma harmonia!”. E quando ele acordava, contava para seu irmão: “Olha, eu sonhei com isso aqui, vou te mostrar”, e tocava, cantava, não sei. Só que o irmão dele era muito invejoso e pensava: “Nossa, eu tenho que dormir, tenho que sonhar com uma música. Eu vou fazer uma música”. Só que ele era tão invejoso, que o que ele sonhava era só com sons estranhos. Ele sonhava com ruídos, entende? Ele não conseguia fazer da mesma forma. A questão é que não tem certo ou errado. Nem para o nosso espetáculo. Simplesmente um sonhava de um jeito e outro sonhava de outro. Aí, na história deles, eles brigam e tem uma batalha, que é uma batalha final – que inclusive a gente coloca tudo isso no espetáculo. Então eu quando li justamente essa parte do dormir e acordar, eu pensei: “Gente, isso é o espetáculo, tem que ser!”. (HORTA, 2016, pp. 11-12).

⁵¹ John Ronald Reuel Tolkien, escritor e filólogo britânico nascido no Estado Livre de Blue Fontaine, atual África do Sul.

Para a concepção, segundo Horta, além da fábula de *O Silmarillion*, foram utilizados como estímulos diversos elementos de ficção científica, mas a inspiração mais específica foram algumas cenas do filme *O Mundo Imaginário do Dr. Parnassus*, dirigido por Terry Gilliam.⁵² Daí surgiu a ideia para o cenário de fundo do espetáculo, como Horta descreve:

O próprio cenário foi uma inspiração de um filme (...) *O Mundo Imaginário do Dr. Parnassus*. E lá eu vi uns espirais assim (*gesticula como um espiral*) e eu mandava todas essas imagens para o Dudu Guimarães⁵³ e ele fazia tudo mais ou menos da cabeça dele e da gente também. (HORTA, 2016, p. 15).



FIG. 7 – Pra Lá do Arco-Íris

Foto: Marco Aurélio Prates

Em cena: Fernando Penido, Wagner Alves, Anna Campos, Isaque Ribeiro e Jéssica Tamietti.

⁵² Diretor de cinema britânico, famoso por filmes como *O Barão de Munchausen* e *Brazil, o Filme*, e também por ser membro do grupo Monty Python, no teatro, cinema e TV.

⁵³ Ator e cenógrafo do espetáculo.

Em síntese, o processo de montagem de *Pra lá do arco-íris* como um todo levou seis meses, sendo dois meses de trabalho de preparação e de improvisação e outros quatro de ensaios. O desenho dramático começou a surgir após o segundo mês, com os encontros à parte de Polyana e Isaque e os *insights* que surgiam, tanto por causa dos ensaios, quanto por causa dos encontros dramáticos nas casas de Polyana ou Isaque.

Naturalmente, além das referências das histórias e personagens de filmes e livros, os fatos cotidianos também foram impulsos para a escrita textual, como exemplifica o ator e dramaturgo Isaque Ribeiro:

A dramaturgia só começou a surgir dois meses depois que a gente já estava trabalhando. Tanto que teve um dia em que eu estava indo para a sala de ensaio e vi um balão voando, perdido na cidade, e aí eu falei: “Gente, vou seguir esse balão, vou ver aonde ele vai”. E aí eu cheguei com essa ideia na sala de ensaio e falei: “Gente, acabou de acontecer uma coisa comigo que é como que o menino chega em Musicolândia. Ele vê um balão ou alguma coisa que chama atenção e segue e se perde e quase é atropelado, como eu fui”. É, na situação real eu quase fui atropelado (*risos*). Então, como é um assunto que está o dia inteiro te acompanhando, apesar de parecerem funções análogas, para mim pareciam funções separadas, pensando agora melhor. (RIBEIRO, 2014, p. 8).

Isaque começou a perceber que ele, por ter todo o trabalho dos encontros dramáticos com Polyana, passou a ter informações que o resto do elenco ainda não tinha, simplesmente por se tratar, muitas vezes, de algum *brainstorming* realizado pelos dois e ainda não dividido por todo o elenco, criando uma espécie de estado duplo. Ou seja, é como se houvesse uma divisão entre o “Isaque-ator” e o “Isaque-dramaturgo”. Diz Ribeiro:

Uma coisa era eu trabalhando como ator, outra coisa era eu fazendo o trabalho de dramaturgo e quando eu tentava pensar como dramaturgo na sala de ensaio, parecia que eu acabava me descolando do resto. Era como se eu tivesse o domínio de um assunto ou de uma informação que o resto não tem, quer dizer, que é uma coisa do processo, que está passando na minha

cabeça, do que é que pode eventualmente acontecer, vir a acontecer naquele lugar e que os outros não sabem. E no meio do ensaio eu penso numa coisa da dramaturgia e falo: “Poly, e se...”, e eu sinto que ali eu provoço um rompimento do processo natural de criar como ator e o que se espera disso e eu percebo que isso é uma espécie de poder aplicado contra aquele resto que não tem aquela informação que poderia falar: “Como assim, eu poderia saber isso também! Por que falar disso agora?”, porque não teve essa participação. (...) Então eu acho que como existiam funções separadas, acabava que eu e a Poly desenvolvíamos a dramaturgia separadamente, na minha casa e nós tínhamos o ensaio, que não era o momento para dramaturgia propriamente escrita, mas para a gente descobrir situações, personagens etc. Então eu acho também que não foi tão junto assim. Eu acho que a gente não ocasionou bem situações para descobrir a dramaturgia depois que a gente começou a desenvolver isso separadamente. Então quando a gente começou a resolver, viu que tinha história, viu que a gente podia fazer assim e fazer assado. Acabou que a gente foi fazendo isso com mais autonomia e não levando aquilo para aquele espaço, sabe? Eu acho que é porque a gente já estava resolvendo as coisas ali e não abriu para os outros. Não sei se era o caso também, vontade da Poly de abrir, de colocar todo mundo como um processo colaborativo. (RIBEIRO, 2014, pp. 8-9).

Ou seja, para Isaque, mesmo nessa construção coletiva, existiu certa diferenciação nas funções de cada participante. No entanto, logo após dizer que não houve um processo colaborativo, perguntado sobre que nome ele daria ao processo vivenciado em *Pra Lá do Arco-Íris*, ele para e pensa e responde que sim, que era um processo colaborativo, mas com funções específicas, como a de dramaturgo, algo que, inclusive, caracteriza as experiências do Teatro da Vertigem e da Escola Livre de Santo André, dois espaços nos quais o processo colaborativo se origina e se organiza. Diz Ribeiro:

Olha, eu acho que é um processo colaborativo sim, mas que existe uma espécie de coordenação de dramaturgia, que não só coordena, mas também que é propositiva. Inclusive, a Poly propunha situações para a gente resolver coisas da dramaturgia em sala de ensaio. Então eu acredito que seja uma dramaturgia colaborativa porque ela dialoga com o que foi criado em sala de ensaio, a gente põe isto na roda, discute, questiona, remodela em conjunto. Mas, ao mesmo tempo, tem um momento que ainda é aquele do dramaturgo, do computador, com a xícara de café do

lado, elaborando racionalmente para colocar o “um”, depois o “dois”, depois o “três” e que não é tão colaborativo assim. Eu acho que tem um momento para cada coisa. Eu acho que eu funciono assim também. (RIBEIRO, 2014, p. 9).

Já Polyana Horta prefere dar o nome de dramaturgia cênica ao procedimento desenvolvido na montagem do espetáculo. Nessa citação, coloco o diálogo que tive com Horta acerca dessa nomenclatura:

[ASSIS]: Como é que você (...) denominaria esse tipo de processo?

[HORTA]: Fora dos padrões de criação coletiva, não é?

[ASSIS]: É com você.

[HORTA]: Nossa... não sei. Porque vem de uma coisa do treinamento junto com a encenação e com a dramaturgia, não é? Ah, não sei... talvez “dramaturgia cênica”, pode ser?

[ASSIS]: Pois é, é uma pegadinha mesmo, porque você é a artista, você está fazendo e às vezes quem vê de fora é que pensa em um nome para o processo. Aí vão dizer: “Ah, vocês fizeram isso ou aquilo”. Porque, na verdade, cada grupo tem uma metodologia, uma forma diferente, não é? Acho que isso é que é bacana. Mas é como se o nome que você pensa acaba identificando um pouco o que você faz e é interessante porque você falou “dramaturgia cênica” e independente de existir conceitualmente ou não, é exatamente isso que é, porque a dramaturgia, a trama, a forma como você encena isso, em vocês foi muito intensa, tudo muito coladinho, é interessante mesmo!

[HORTA]: É porque quando eu estava lá no Galpão, você também foi, não é?⁵⁴ Quando falavam: “Olha, o Abreu⁵⁵ vai fazer um texto” e, querendo ou não, já tinha alguma coisa, e a gente pensava sobre aquilo e pesquisava em cima daquilo. E lá não, era realmente isso. Então a gente trabalhava primeiro a cena, via o que é que dava, eu e o Isaque íamos depois escrever e trazíamos para os atores o texto fechado. Aí decorávamos aquilo e pronto. Só que quando foi ficando no finalzinho esse processo coletivo é muito cansativo e é muito

⁵⁴ Polyana fez parte como atriz do Oficinão Galpão Cine Horto 2013, montando uma adaptação de *A Vida é Sonho*, de Calderón de la Barca com direção de Júlio Maciel, e eu fiz parte como ator, no ano seguinte, do Oficinão Galpão Cine Horto 2014, montando *In Memoriam*, processo colaborativo com dramaturgia de Luís Giffoni, orientação dramaturgical de Luís Alberto de Abreu e direção de Chico Pelúcio, Júlio Maciel e Lydia Del Picchia.

⁵⁵ Luís Alberto de Abreu, dramaturgo e um dos principais pensadores do Processo Colaborativo.

intenso. É como você falou, então tem também essas questões das relações pessoais, o bicho vai começando a pegar em termos de tempo e aí não se tem mais tanto tempo de criação. Então, chega um momento que eu e o Isaque tivemos que fazer o fechamento, tentar finalizar essa dramaturgia. Isso depois de tentar um pouco finalizar a dramaturgia com todo mundo. A gente via que não dava certo e aí a gente ia para casa e ficava só nós dois pirando e escrevendo. (HORTA, 2016, pp. 9-10, grifo meu).

Ou seja, a montagem de *Pra lá do arco-íris* foi um tipo de processo coletivo – independente do que nome que se dê – que passou por diversos momentos diferentes:

1ª etapa: preparação de elenco, na qual houve a espera de um texto pronto, mas paralelamente se criou, a partir de improvisações, todo um universo e as personagens que poderiam habitar aquele universo;

2ª etapa: definição de funções, na qual a equipe de dramaturgia (Polyana e Isaque), a partir das criações nos ensaios, tentava organizar uma estrutura dramaturgica;

3ª etapa: fechamento de dramaturgia, no qual a equipe de dramaturgia passou a definir as questões em aberto, inclusive fechando o texto para que o espetáculo pudesse ficar pronto à tempo da estreia marcada;

4ª etapa: Ensaios finais de afinação.

Se percebermos bem, mesmo na 3ª etapa, na qual Polyana e Isaque, em decorrência do tempo para estreia, resolveram fechar a dramaturgia de forma mais rápida sem a participação de todos do elenco, ao contrário das etapas anteriores, nas quais todos participavam do levantamento da história no local do ensaio, a lógica coletiva ainda esteve presente, pois, mesmo com as funções definidas, houve o tempo de levantamento de cenas, construção de personagens, propostas de textos e cenas, enfim, tudo o que foi levantado na 1ª e 2ª etapas, serviu de base

para o fechamento da estrutura dramaturgica e acelerou o processo de direção do espetáculo.

Tanto a definição de Polyana Horta, dramaturgia cênica,⁵⁶ quanto a definição de Isaque Ribeiro, processo colaborativo, fazem sentido, pois as formas coletivas de construção dramaturgica por meio da criação de ações físicas e vocais se valem de uma intensa construção de dramaturgia cênica (e não só do texto escrito) com participação de todos os integrantes do processo.

No entanto, é importante perceber que, além da construção da cena como um todo, o texto escrito serve como roteiro não só do que será dito, mas também como roteiro de ação para auxiliar a dramaturgia cênica do espetáculo como um todo. Neste sentido, Polyana e Isaque perceberam a necessidade de organizar essa dramaturgia (cênica e falada), para facilitar os ensaios e a finalização do espetáculo para sua estreia. Assim, o processo colaborativo, como bem lembrou Isaque Ribeiro, preza a divisão de funções como ponto importante do processo de construção coletiva, visto que, mesmo criando juntos, chega um momento em que a função da equipe de dramaturgia é organizar tudo o que foi criado coletivamente e dar a esse mosaico uma estrutura estética, a fim de possibilitar ao espetáculo uma lógica dramaturgica própria, ainda que construída a partir de fragmentos. Luiz Alberto de Abreu, em seu texto *Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação*, comenta sobre a questão da função da dramaturgia no processo colaborativo. Diz Abreu:

Antes de se chegar à cena, porém, existe todo um trabalho de definição de tema, mote ou assunto do espetáculo, pesquisa teórica ou de campo e, mesmo, discussões das primeiras imagens, idéias, improvisações dos atores ou de textos da dramaturgia. Após esse período exploratório, onde todo material de pesquisa é tornado comum a todo o grupo, **cabe à dramaturgia propor uma**

⁵⁶ Como já dito no subcapítulo 2.4 (*Dramaturgia escrita e dramaturgia cênica*), não se trata de um processo específico de criação cênica, mas a ideia de “dramaturgia cênica” abre possibilidades para formas cênicas nas quais o texto por si só não dá conta de resolver a dramaturgia do espetáculo como um todo.

estruturação básica das ações de ações e personagens. Damos a essa estruturação o nome de canovaccio, termo que, na *Commedia dell'Arte*, indicava o roteiro de ações do espetáculo, além de indicações de entrada e saída de atores, jogos de cena, etc. Embora o canovaccio seja responsabilidade da dramaturgia ele não se constitui em mera "costura" das propostas do coletivo, nem uma visão particular do dramaturgo. É a resultante de todo o trabalho preparatório organizado em propostas de cenas. No canovaccio as improvisações, propostas de cena, imagens e conceitos do espetáculo, todo o trabalho anterior já aparece estruturado. O canovaccio contém, de forma embrionária, uma visão possível do espetáculo. E, como nada é permanente no processo colaborativo o canovaccio vai à discussão para aperfeiçoamento e possível reformulação. (ABREU, 2003, grifo meu).⁵⁷

Abreu também ressalta a importância tanto da cena escrita quanto da cena interpretada e defende que ela deve ser sempre testada no palco. Diz Abreu:

Todo material criativo (idéias, imagens, sensações, conceitos) devem ter expressão na cena. A cena, como unidade concreta do espetáculo, ganha importância fundamental no processo colaborativo. Ela é o **fiel da balança** como algo concreto e objetivo, é hierarquicamente superior à idéia, à imagem, ao projeto, às visões subjetivas. (...) É importante ressaltar que consideramos cena não a unidade acabada, mas qualquer organização de ações proposta por atores, diretores ou dramaturgos (a cena escrita tem o mesmo valor da cena interpretada!) e qualquer uma delas deve ser testada no palco ou sala de ensaio antes de ser refutada ou modificada por acréscimos ou cortes. Se idéias, propostas verbais e avaliações não têm o poder de inviabilizar uma cena construída no papel ou no palco, esta, ao contrário, tem o poder de modificar o canovaccio, aprofundar o tema ou até provocar uma revisão na abordagem do assunto escolhido. (ABREU, 2003, grifo meu).⁵⁸

A atriz e produtora do espetáculo, Roza Maria Oliveira, também comenta sobre a questão do espaço de criação com o tema do espetáculo aberto desde o começo dos ensaios. Diz Oliveira:

⁵⁷ Texto publicado na internet e não dividido em páginas, mas o trecho em questão está no antepenúltimo e último parágrafos do terceiro tópico, nomeado *Um novo olhar*.

⁵⁸ Texto publicado na internet e não dividido em páginas, mas o trecho em questão está no primeiro e terceiro parágrafos do quarto tópico, nomeado *A cena*.

(...) eu acho que, mesmo quando tem o texto pronto, sempre tem espaço para criar. É tanta coisa legal que eu vejo como possibilidade, porque eu sempre acho que o texto ainda não está completamente fechado, sabe? (...) mas eu também acho que ter um tema aberto nos ajudou, de não estar nada fechado desde o começo. (OLIVEIRA, 2016, p. 10).

Em *Pra Lá do Arco-Íris* as improvisações foram fundamentais para a construção de todo o espetáculo, no entanto, duas questões começaram a se fazer presentes na lógica da construção coletiva: a questão do **tempo** – ou seja, o espetáculo já tinha data de estreia quando faltavam menos de dois meses e eles ainda não tinham uma linha dramática clara – e o fato de que **aquele elenco não era realmente um grupo de teatro**, com um conceito, uma pesquisa ou um interesse em comum para além daquele espetáculo. De fato, era um elenco contratado para aquele projeto e não um grupo com um histórico anterior ou mesmo um projeto futuro. No entanto, a condução da direção deu um norte de pesquisa e de unidade àquele elenco que proporcionou à equipe uma lógica de criação coletivizada de grupo, no qual todos, de acordo com suas funções, estavam de corpo e alma na criação do espetáculo. É claro que, com o tempo passando, a necessidade de fechamento das ideias e, principalmente, da dramaturgia, passou a ser a urgência, daí a importância de se ter esse trabalho de “gabinete dramático” à parte.

Mas não foi só a dramaturgia que necessitou dessa energia à parte. Além da criação das cenas a partir de improvisações, segundo Isaque Ribeiro, o elenco auxiliou bastante em outras funções, como ajudar na parte musical – a direção musical foi realizada por Fernando Muzzi, mas muitas ideias musicais surgiram dos próprios atores e atrizes nos ensaios – e também na criação do cenário e adereços, assinado por Dudu Guimarães, também ator do espetáculo. Diz Ribeiro:

(...) nesse caso, do *Pra Lá do Arco-Íris*, eu considero que foi uma felicidade o grupo que a gente tinha, que mesmo sendo de

contratados – eu acho que foi muito por conta de como a Poly conduziu o processo – era preciso que você estivesse ali, visceralmente, ou então esteja fora. Então foi bem assim que a Poly conduziu. Inclusive algumas pessoas saíram no começo. Teve um ator que saiu, depois outra atriz se afastou e foi entrando quem estava naquele mesmo jogo, naquela mesma energia produtiva, naquele mesmo foco, sabe? Tanto que as funções foram divididas pelos atores. O Dudu criou o cenário. Estava lá atuando, depois que acabava o ensaio a gente ficava lá, produzindo coisas, cortando e ele desenhando. O outro produziu parte do som etc. Então a gente foi e seguiu assim enquanto grupo (RIBEIRO, 2014, p. 17).

Por fim, sobre a mesma questão, a produtora e atriz Roza Maria Oliveira ressaltou a importância dos atores e atrizes que compuseram esse elenco serem muito propositivos. Diz Oliveira:

(...) tinha que trazer pessoas fantásticas e que fossem atores propositores, entende. Que dessem conta de criar junto. Porque tem ator que vêm para o processo, mas não propõe, sabe? Mas todos do *Arco-Íris* são atores extremamente propositivos. Eu sou uma atriz que propõe também, mas o *Arco-Íris* foi, pasmem, o processo em que eu fiquei mais travada, porque todo mundo propunha muito, mas eu tinha a responsabilidade da produção também, junto com a Polyana que, além de dirigir e fazer a dramaturgia junto com o Isaque, produziu junto comigo. Mas ela tinha essa parte mais criativa e eu ficava com a parte mais administrativa e da logística. Então eu acho que propus muita coisa, mas acabei travando um pouco, talvez por causa da produção. Engraçado isso. Mas tem ator de tudo que é jeito. Eu acho estranho, ator que não propõe, mas tem. E ele não tem que ser obrigado a ser um ator que propõe, sabe? Mas para mim, particularmente, é estranho, porque eu sempre fui muito propositiva, mesmo antes de ser atriz.⁵⁹ Então eu acho estranho um ator – que é um ser que trabalha com a criatividade – não propor nada. Mas tem projetos, em que eu trabalhei também, em que as pessoas até te ouvem, mas nunca colocam nada do que você propõe. Pode até te ouvir, mas não deixa você colocar nada. Mas, no *Arco-Íris*, só tinha gente de “fino trato” mesmo, gente de grande talento. (OLIVEIRA, 2016, pp. 8-9).

⁵⁹ Roza é educadora da área de biologia e ciências naturais e começou a fazer teatro por volta dos 30 anos de idade.

3.3. O mistério dos detalhes lapidados

Ah, filhinha! Pule já do poleiro. O trabalho enobrece o galináceo! Sem trabalho não tem progresso e sem progresso, minha gente, não tem milho, sem milho não tem ovo, sem ovo não tem pinto e sem pinto não tem galinha, sem galinha não tem canja... Canja?! Eu odeio canja, não posso nem pensar em canja que me tremo todo! (HILDEBRANDO, 2012, p. 1).⁶⁰



FIG. 8 – O Mistério da Bomba H_____ Foto: Anna Campos
Em cena: Diego Krisp, Tatá Santana, Enedson Gomes, Helaine Freitas e Isabela Arvelos.

O espetáculo *O Mistério da Bomba H_____* é o quinto trabalho do Grupo Oriundo de Teatro e o segundo espetáculo para o público infantil. Antes dele houve o *Quem Pergunta Quer Resposta*, escrito e dirigido por Antonio Hildebrando e, após, houve mais dois: *A Festa do Pijama*, em 2016, com direção e dramaturgia de Hildebrando a partir das músicas de Tatá

⁶⁰ Trecho da personagem Prefeito, o chefe do Galinheiro no espetáculo *O Mistério da Bomba H_____*.

Santana; e *Escola de Heróis*, em 2017, escrito por Hildebrando, que também assina a direção em conjunto com Anna Campos. Todos os espetáculos do Grupo Oriundo tiveram a dramaturgia de Hildebrando, mas *O Mistério da Bomba H_____* é também o primeiro e até então o único espetáculo dirigido por outro diretor que não o próprio Hildebrando. A direção de *O Mistério da Bomba H_____* – também chamado pelos integrantes do grupo como *Bomba H* – ficou por conta de Anna Campos, atriz fundadora do Grupo Oriundo de Teatro, sendo, de fato, sua primeira incursão como diretora teatral. *O Mistério da Bomba H_____*, além disso, também é o espetáculo do Grupo Oriundo que – até o fechamento desta tese – tem a maior quantidade de apresentações realizadas, apesar de *Quem Pergunta Quer Resposta* ter mais tempo de estrada.

Quanto ao processo de criação, o *Bomba H* surge quando Anna Campos pede a Hildebrando algum texto que poderia estar na “gaveta”. Hildebrando apresenta alguns e, sendo este o único texto de teatro para crianças dentre os enviados, ela resolve montar mais um espetáculo para crianças, visto que o *Quem Pergunta Quer Resposta* ofereceu boas possibilidades de experiência para o Grupo Oriundo, tanto em relação à estética teatral (explorando mais a rua e a energia mambembe), quanto ao público em si. Hildebrando escreveu *O Mistério da Bomba H_____* entre o fim dos anos 1980 e início dos anos 1990,⁶¹ mas nunca o montou, pois ele o considerava um texto “ruim”. No entanto, como Anna Campos e Enedson Gomes⁶² gostaram muito das possibilidades que aquela história proporcionava, resolveram apostar nela para o edital da Lei Rouanet (Lei Federal de Incentivo à Cultura). A ideia das galinhas peladas e as relações com perus e outras aves, além da ideia pacifista de fundo (de evitar armas e bombas para resolver problemas) e, principalmente, o tom irônico, ácido e engraçado de algumas situações fizeram Anna e Enedson escrever rapidamente um projeto para a lei em questão, que foi contemplado e

⁶¹ O autor, em entrevista, declara não lembrar o ano exato em que o texto original foi escrito

⁶² Atores e fundadores do Grupo Oriundo de Teatro.

realizado em 2012, com Hildebrando auxiliando na reescritura do texto dramaturgico, já que ele mesmo não gostava do texto original. A decisão do próprio Hildebrando de não dirigir o espetáculo abriu a possibilidade de Anna Campos estreiar nessa função. Sobre este assunto, diz Hildebrando:

De verdade, (...) eu não lembro mais nem quando eu escrevi a primeira versão das Galinhas. Eu não gostava do texto, mas a Anna (...) perguntou que texto eu tinha. Eu disse quais os textos, ela escolheu esse e entrou em um edital, para depois a gente fazer. Eu continuei sem gostar do texto, mas ela gostou. E eu falei: “Olha, dessa vez eu não vou dirigir”, porque normalmente eu tenho dirigido meus textos no Oriundo, embora com muita participação de todo mundo, dos atores, mas eu mesmo bato nas duas frentes, não é? E aí **as modificações são feitas e eu perco até a noção do que eu tinha feito e do que os atores fazem** e, nesse caso, ficou bastante claro, bastante definido, pelo fato de eu não ter dirigido. (HILDEBRANDO, 2016, p. 1, grifo meu).

Ou seja, o Grupo Oriundo tinha um projeto contemplado, mas tinha um texto que se apresentava apenas como um roteiro geral. Com isso, antes mesmo dos ensaios, Hildebrando reescreveu o texto, tentando não só melhorá-lo, mas, também, adequá-lo às necessidades da produção, pois Anna e Enedson não queriam realizar um espetáculo com tantos atores (o texto original tinha mais de vinte personagens). Sendo assim, eles solicitaram a Hildebrando que reorganizasse as cenas para possibilitar que, mesmo com uma grande quantidade de personagens, o espetáculo pudesse ser montado com cinco ou seis atores e atrizes dobrando todas as personagens.⁶³ Dessa forma, eles iniciaram os ensaios tendo em mãos a segunda versão do texto *O Mistério da Bomba H_____*, que, além de conter menos personagens, é mais enxuto e mais objetivo do que a versão original.

No entanto, mesmo com um texto pronto, escrito anteriormente, ao iniciar o processo, a diretora Anna Campos apostou em exercícios de

⁶³ A versão atual ainda tem diversas personagens, mas organizadas de uma forma na qual cinco atores dobram alguns papéis. No início foi pensado para seis, mas, com a saída da atriz Pâmella Rosa no início do processo, o grupo manteve o elenco até hoje com cinco atores.

improvisação como processo de preparação e relação com as personagens, o que possibilita o aparecimento de cenas inteiras, novos textos e uma entrega do elenco que espantou positivamente a própria diretora.

Nós tínhamos um texto que utilizamos, basicamente, como um “pré-texto”. Partimos das personagens que existiam neste pré-texto, que era um universo de aves: galináceos, perus, corujas, urubus. Então a gente começou a brincar com isso. A partir daí, cada ator foi se direcionando para um personagem que eles elegeram. Esquece esse pré-texto agora, que a gente tinha antes. Nós abandonamos esse pré-texto, mas todo mundo já conhecia o texto dramaturgico, todo mundo tinha lido várias vezes. Já tínhamos feito um trabalho em cima das personagens que eles tinham achado interessantes e a partir daí começamos a improvisar. Então nós fomos improvisando, hora cenas coletivas, hora cenas individuais, hora jogos de plateia, hora jogos sem plateia e a partir daí fomos criando juntos esse andamento do espetáculo. Toda vez que a gente ficava um pouco perdido, eu voltava lá no texto dramaturgico, no texto que a gente tinha antes, para fazer alguma amarração dessa história. Depois, no meio desse processo, quando a gente já tinha um escopo do espetáculo, o Hilde foi assistir. Inclusive tinham muitas outras cenas que nem foram levadas para o espetáculo. E aí ele lapidou essa dramaturgia coletiva. (CAMPOS, 2015, p. 1).

Inclusive, nesse momento, quando convidado para auxiliar no fechamento da dramaturgia, Antonio Hildebrando chegou a achar que não havia mais nada do texto da segunda versão que ele havia entregado. No entanto, Anna Campos mostrou, com o texto, que está tudo ali sim, mas reinventado e reestruturado pela criação das equipes de atuação e direção. Ou seja, o que é apresentado aqui é muito mais um processo coletivo realmente orgânico do que uma proposta de “agora nós vamos realizar um processo coletivo”. É algo que surgiu da energia do elenco e da direção, com o auxílio dramaturgico de Antonio Hildebrando, que teve muito mais a função de cortar e organizar as cenas criadas do que de reescrever uma

terceira versão de fato.⁶⁴ Sobre o processo de reconstrução dramatúrgica e, principalmente, sobre a noção de autoria, diz Hildebrando:

(...) eram coisas muito interessantes que os meninos criavam, só que se estendia muito. Então, mais ou menos, era para dar uma enxugada. (...) Eu cortava tanto que no final eu tinha a impressão de que não tinha mais texto meu lá. (*Risos*). A Anna falou que não e me mostrou. E eu falava: “Ih, gente, é mesmo, essa cena é minha!”. Era de perder realmente a noção de que tal cena de que eu gostei quando vi a peça era minha ou não. (HILDEBRANDO, 2016, p. 6).

Sobre o mesmo assunto, e também sobre o fato de o espírito da criação continuar mesmo com o espetáculo estreado, o ator e produtor Enedson Gomes comenta:

No começo a gente achava meio estranho, achava que estava fazendo uma cena muito legal. Aí chegava o Hilde: “Nossa, isso é horrível! Tira isso fora!”. Aí a gente falava: “Nossa, a gente trabalhou tanto, ensaiou essa cena daquela forma, para ele cortar assim”, mas aí depois a gente mesmo inventava uma coisa mais legal e a gente foi entendendo que isso era possível. E depois que o espetáculo estreou foi tão engraçado porque a gente continuou com esse espírito. A Anna, quando passa um tempo sem assistir, ela vai e fica louca, porque o espetáculo tinha 50 minutos e agora tem uma hora e dez minutos. E aí é um desespero, porque continua. Tem um tempo que ela não está assistindo, porque ela não está viajando com a gente.⁶⁵ Aí está enlouquecido, o espetáculo está uma doideira! É divertidíssimo, mas está tudo dentro do lugar que ela dirigiu, sabe? Eu sei que está (*risos*). (GOMES, 2016, p. 6).

Uma das questões mais importantes de qualquer processo coletivo é a questão da noção de autoria, pois, uma vez dentro do processo, os indivíduos que formam o coletivo em questão constroem para si e para o

⁶⁴ Foram realizadas algumas versões até a estreia, mas Anna Campos compilou o que seria a 3ª versão, ou seja, a que esteve em cena no início da 1ª temporada. Atualmente, o texto já conta com diversas outras modificações, mas são, praticamente, alterações pontuais sobre a 3ª versão.

⁶⁵ Anna Campos e Enedson Gomes são casados e tiveram um filho em 2016. Sendo assim, ela não pode acompanhar as apresentações do Grupo Oriundo durante algum tempo.

outro e, principalmente, interferem na criação do outro em busca de beneficiar o espetáculo como um todo, e não apenas para ver sua criação entrando em cena ou não. Esse desprendimento ou desapego na verdade se trata muito mais de um envolvimento com o trabalho coletivo comum – no qual o indivíduo é parte do todo e não alguém que existe para ser servido pelos outros integrantes do grupo – do que de um esforço de altruísmo artístico.

É muito curioso perceber como trabalhos que buscam o ideal do comum e do coletivo também podem coexistir com a lógica comercial – que obviamente traz a possibilidade de montagem e circulação de espetáculos, uma vez que, em geral, o universo comercial busca uma noção de divisão e de assinatura do trabalho na qual cada profissional tem sua função específica e ninguém se envolve com outras funções, pois isso, dentro do sistema econômico capitalista, acabaria causando uma “confusão” de funções, um caos dentro de algo que precisaria ser ordenado. No entanto, a criação artística, por natureza, tem sua organicidade própria – de cada artista participante e das relações construídas – que acabam tendo situações caóticas, complexas e intuitivas, que existem pela interação natural daquelas pessoas naquele coletivo. Para tanto, é importante ter a ordenação, mas também compreender o papel do caos no processo criativo.

Nessa perspectiva, atenta-se para o conceito de ator-criador. Em um sentido geral, todo ator é criador, uma vez que ele cria as intenções, inflexões e ações respectivas da personagem em relação ao texto ou roteiro dado. No entanto, será utilizada aqui a expressão ator-criador (com hífen) para considerar aquele ator que, além de criar as ações físicas (corpo e voz) e as diferentes intenções a partir do texto, constrói também o texto em si. Nesta tese, a expressão texto é compreendida tanto como texto cênico (dramaturgia cênica, dramaturgia de representação ou dramaturgia do espetáculo) quanto como texto a ser falado (a partir da dramaturgia escrita). No entanto, é importante lembrar o papel da direção enquanto regulação e mediação do processo e também da equipe de dramaturgia, como provocadora e responsável, muitas vezes, pelo tratamento final do texto

dramatúrgico. Sobre a questão da direção em relação à construção dramatúrgica, Eugenio Barba considera, em seu livro *Queimar a casa: origens de um diretor*, a importância das relações que são construídas em processos cênicos contemporâneos:

(...) essa participação ativa do diretor dava um sentido completamente diferente à palavra dramaturgia. Indicava aquele aspecto do meu trabalho que se baseava nas relações. A dramaturgia, então, tinha a ver com as minhas decisões de voltar a forjar e a amalgamar as relações que surgiam da dramaturgia orgânica e da dramaturgia narrativa. O objetivo dessa mistura - ou montagem - era a destilação de relações complexas, capazes de subverter as relações óbvias. (BARBA, 2014, p. 41).

Para tanto, como já visto nos subcapítulos 1.4 e 2.4, Eugenio Barba divide a lógica dramatúrgica em três níveis de organização: nível 1, que ele denomina “dramaturgia orgânica ou dinâmica”, que é a construção orgânica do ator através dos ritmos e dinâmicas de suas ações físicas para estimular a sensorialidade dos espectadores; nível 2, “dramaturgia narrativa”, que é a trama dos acontecimentos que orienta os sentidos das histórias mostradas em cena; e nível 3, “dramaturgia evocativa”, que é a possibilidade que o espetáculo tem de gerar ressonâncias íntimas no espectador (BARBA, 2014, pp. 39-40).

Nos processos cênicos coletivos, o ator-criador acaba mobilizando os dois primeiros níveis, orgânico e narrativo, de forma igualmente intensa, sendo o último nível, o evocativo, algo que varia realmente de cada pessoa que assiste, pois ele depende das conexões que cada espectador constrói com o que é apresentado em cena.

Quanto ao ator-criador, o próprio dramaturgo, Antonio Hildebrando, afirma, inclusive, que, em grupos, elencos ou trabalhos de escolas de teatro, nem sempre todos os atores são atores-criadores e que, tanto em relação ao processo de formação, quanto ao trabalho do ator em si, “o ator-criador não se estabelece por decreto” (HILDEBRANDO, p. 132).

Com isso, a direção tem que perceber como agir com cada ator e como eles podem responder a cada forma de trabalho. Ou seja, os processos coletivos, muitas vezes, ocorrem de forma natural, com as construções vindas dos atores-criadores, e não por imposição da direção, assim como foi com *O Mistério da Bomba H_____*. Diz Hildebrando:

Eu quero crer que os atores, quando trabalham comigo, têm uma liberdade bastante grande de mudar o texto, porque eles sabem que podem. Agora você falou do ponto fundamental: do “ator-criador”. Eu trabalho com muita gente, vários atores e alguns são atores-criadores e alguns não são. São bons atores também, ótimos, mas são atores que não querem modificar uma vírgula e querem indicações muito claras do que eles devem fazer. Não vejo problema nenhum, é um tipo de ator. Se eu estiver dirigindo, eu faço o trabalho com eles e com os atores-criadores que estiverem ali. Mas o ator-criador não se estabelece por decreto: “Olha, meu filho, você agora é um ator-criador, viu!”. Não é assim. Eu sou um diretor razoável, no mínimo inteligente e também como dramaturgo não me considero burro, e quando você tem um bom ator, nessa linha do ator-criador, você vai mudar o texto. É lógico! Você vai mudar o texto, você vai mudar o andamento da cena, você vai mudar o encaminhamento porque senão você é um imbecil! Porque na realidade eles te oferecem, às vezes, algo muito superior ou uma sacada muito melhor do que você como dramaturgo (HILDEBRANDO, 2016, pp. 4-5).

Hildebrando toca em um ponto importante, que é a percepção dos diretores em relação aos atores e atrizes que estão em cena e como conseguir trabalhar melhor com a heterogeneidade de estilos e formações. O foco no trabalho do ator é algo importante em qualquer processo coletivo, como ressalta a diretora Anna Campos:

Eu sei que existem outras formas de trabalho e eu não estou, assim, desaprovando, desacreditando de outras formas, mas essa é a forma em que eu acredito, realmente. Porque eu acho que o teatro é a arte do ator, eu acredito nisso. Acho que existem várias outras pessoas que contribuem, entendeu? Mas no aqui-agora, na hora da apresentação é o ator, o ator e o argumento dele, que inclusive nem precisa ser texto. Então eu acho que tudo que vem dele, que parte dele, que ele contribui, engrandece o espetáculo e

eu acho que fica mais orgânico, mais gostoso, entendeu? Eu já vi muitos espetáculos que às vezes eu achava que eram espetáculos bonitos, limpos, bem marcados, direcionados, mas que me dava a impressão que o ator era uma marionete, sabe? O ator está executando bem? Está, mas faltava aquele brilho que vem de dentro dele, não é? Que não é um texto psicológico, que ele criou, mas aquilo que move a gente enquanto ator mesmo. Sendo assim, eu não gosto de trabalhar com nenhum processo que não parta, de alguma forma, do ator. Então, por exemplo, nesse trabalho, mesmo a gente tendo um texto, a gente desconstruiu para reconstruir com o ator. (CAMPOS, 2015, p. 2).



FIG. 9 – O Mistério da Bomba H
Em cena: Enedson Gomes e Diego Krisp.

Foto: Anna Campos

A respeito da criação na sala de ensaio, não é possível prever o que pode vir a acontecer, pois as ideias e execuções das equipes de atuação e direção respondem, muitas vezes, a fluxos que são do momento de cada grupo e de cada pessoa no grupo. No entanto, é possível construir um ambiente propício para que a intuição flua em relação às técnicas de atuação e de encenação, seja em processos dramaturgicos mais tradicionais, seja em processos de construção coletivizados. Mas, sempre é importante ressaltar que cada pessoa, em cada momento e em cada relação, responde a questões muito específicas dentro de cada coletivo. Sobre essas particularidades, o ator e produtor Enedson Gomes reflete:

Na verdade, isso é o que eu acho, não sei se é isso. Éramos cinco atores. Ficamos eu e a Isabela e entraram mais três. Aí a coisa não andou. Aí saíram dois. Um ficou e entendeu bem – está até agora. Inclusive ele saiu de um lugar confuso... foi muito doido. Aconteceu o seguinte: tinha um ator que eu assisti fazendo outros trabalhos. É um bom ator, legal mesmo, vivo em cena, mas lá, naquele outro trabalho. Aí, para mim, quando eu vi que não estava rolando eu pensava: “Nossa! Por quê?”. Aí eu levantei algumas questões, por exemplo: a personagem que ele fazia, quando chegava numa parte do espetáculo, lá para a frente, virava o protagonista. O espetáculo, depois de um ponto, era todo em cima dele. A estrutura do espetáculo, a forma como ele é encenado, quando começa, por exemplo, a gente não tem tempo nem de beber água. (*Risos*). É muito louco! Às vezes as pessoas falam com a gente assim: “Uai, são só vocês? Parecia que tinha muito mais gente em cena!”. Eu quero filmar um dia com uma câmera lá de dentro. É maluco mesmo, é insano! (...) Então, esse ator [no segundo elenco], a gente começou a trabalhar com ele. Ele tentou, cara. Ele tentou buscar por um lugar legal, ele foi orientado. A Anna falava: “Não se preocupe com isso não, preocupa com isso aqui”. Aí eu, como colega de cena, eu senti a dificuldade dele. Às vezes eu falava: “Vamos lá!”. E aí ele fazia uma expressão de quem está meio desanimado. Aí, mesmo assim, vendo que ele não estava fazendo nada eu ainda dizia: “Vamos!”. E nada. Aí eu não sei se é uma falta de habilidade ou uma falta de informação desse “lugar do jogo”. Ele tinha uma dificuldade de deixar fluir esse jogo, que as coisas acontecessem, o que quer que fosse, deixar que aquilo se transformasse em cena. Talvez uma limitação dele nisso, uma dificuldade de entendimento nisso. Talvez a gente que não conseguiu mostrar o que era preciso naquele tipo de jogo. Talvez ele tinha que chegar já com isso aqui... não sei te falar (...). (GOMES, 2016, pp. 8-9).

Dentre todas as questões sobre o ator-criador, um dos assuntos que está em sua essência é a questão da intuição, ou “experiência subconsciente”, como diria Konstantín Stanislávski, ator, diretor e teatrólogo russo que, ao longo de mais de 50 anos de carreira, escreveu alguns livros, além de diversos textos esparsos lançados em vida e também postumamente, nos quais reconfigurou muitas questões sobre o teatro moderno no princípio do século XX. Para o mestre russo, o ator deve saber criar conscientemente, através da técnica, formas de alcançar esse lugar impalpável que é o da intuição. Diz Stanislávski:

É por isso que eu afirmo que, na vida, nós e o subconsciente somos bons amigos. O que faz que tudo seja mais cansativo é que nós raramente o encontramos no lugar em que mais precisamos dele: no teatro, no palco. Tentem encontrar o subconsciente em uma apresentação que tenha se tornado uma rotina fixa, que se recita feito um papagaio, quando tudo já foi trabalhado e planejado de uma vez por todas. Porém, sem o poder criativo de nossa natureza mental e física, nossa atuação é cerebral, errada, uma mera convenção, árida, sem vida, formalista. Tentem dar liberdade de ação para o subconsciente criativo! Removam as coisas que o entram e reforcem aquelas que ajudam a fortalecê-lo. E, então, a tarefa básica de nossa psicotécnica é levar o ator para o estado em que o seu subconsciente criativo possa brotar. (...) Além disso, o aspecto subconsciente muitas vezes indica a direção que a atividade subconsciente seguirá. Nós fazemos uso disso em nossa psicotécnica. Isso nos permite realizar um dos fundamentos mais importantes de nossa escola de atuação: *induzir os poderes criativos subconscientes de um ator por meio de uma psicotécnica consciente*. (STANISLÁVSKI, 2017, p. 345).

Ou seja, a dificuldade de formação de um ator-criador e de lidar com atores e atrizes que estão acostumados a uma estrutura mais fixa de criação, podem apontar para essa a importância de uma preparação psicotécnica do ator para alcançar, como diz Stanislávski, “o estado em que o seu subconsciente criativo possa brotar” (STANISLÁVSKI, 2017, p. 345). Nesse caso, considera-se essa questão não a necessidade primordial de utilizar apenas um método, sistema ou forma de construção atoral – seja de uma linha stanislavskiana ou de qualquer outra –, mas, qualquer que seja a

linha de trabalho, o desenvolvimento técnico do ator – principalmente para técnicas que lidem com a improvisação, jogo teatral e liberdade de composição cênica – é algo de extrema importância para este tipo de trabalho coletivo que necessita de um nível mais profundo e específico de criação atoral (do ator) e aural (do autor), na qual o ator é responsável pela construção tanto das ações físicas quanto da dramaturgia (cênica e textual). Para tanto, é importante que esse ator-criador tenha uma percepção mais ampliada da cena, não apenas do lugar de quem executa as ações sugeridas pelo texto ou direção, mas também do lugar de quem pensa o espetáculo como um todo, tanto em relação à dramaturgia quanto à encenação propriamente dita. Sobre esse assunto, diz o ator Enedson Gomes:

(...) quando falavam para mim: “Olha, nessa cena você não vai entrar”, eu entendia o porquê. No começo, às vezes, precisava ser explicado o porquê de um corte, mas das outras vezes já entendia o porquê de estar sendo cortado. Porque é importante você entender o porquê das coisas. Porque é muito doido você construir um espetáculo, pois você não entende para qual caminho que ele vai. Mas, depois de um tempo, você já está entendendo tudo sem o espetáculo estar pronto. “Ah, agora eu estou entendendo porque eles estão cortando essa cena, porque lá na frente deve ter outra coisa”. Você começa a encenar também, de certa forma. O ator começa a ter uma noção da encenação e não só do seu papel. (GOMES, 2016, p. 12).

No entanto, apesar dessa compreensão ampliada da encenação pelos artistas envolvidos, é importante estar atento ao respeito e entendimento das funções específicas. Perceber a função do ator-criador dentro do espetáculo, no qual todos os participantes têm uma visão holística do que está sendo feito, não exclui o fato de haver funções específicas e alguns pontos cegos no processo de criação cênica. Pode-se entender como pontos cegos as questões que alguém em determinada função não consegue perceber, pois não está na função específica para tal – mas que podem perceber ao longo do tempo e da estruturação do espetáculo como

um todo. Cito, como exemplo, o caso já citado por Enedson Gomes, quando o elenco do espetáculo recebeu o dramaturgo Antonio Hildebrando que, no ensaio, percebia a desconexão de determinadas cenas com o todo e simplesmente as cortava. Os atores e atrizes que passaram dias criando aquelas cenas, no momento dos cortes, podiam não entender o porquê deles, mas, com o tempo, percebiam que havia outras possibilidades bem melhores. (GOMES, 2016, p. 6). Sobre o respeito e o entendimento das funções, diz Enedson Gomes:

(...) a gente fala muito dessa questão do ator, e fica muito empolgado com essa história do *Bomba H*, mas eu vivi outras experiências como ator fora do Grupo Oriundo também e havia da minha parte sempre um vazio, algumas coisas com relação ao meu trabalho e eu acho que tem a ver com o fato de que as vezes não há o respeito que se precisa ter com o ator, com o diretor, enfim, cada profissional precisa ser respeitado. Existe uma hierarquia para que as coisas andem? Sim! Mas o respeito, no sentido do trabalho, tem que ser igual. A importância do ator, do iluminador, de qualquer um nessa obra artística, para ela acontecer, você não pode simplesmente passar por cima das pessoas, tipo: “Eu não quero isto e pronto”. Você tem que saber por que você não quer isso: “Eu não quero isso por causa disso e disso e por causa desse caminho aqui”, entendeu? (GOMES, 2016, p. 12).

A criação a partir de processos coletivos pode seguir inúmeras metodologias diferentes, pois é algo que cada grupo vai construindo a sua própria maneira. Inclusive, pessoas de gerações diferentes, ao trabalhar juntos, passam a construir outras lógicas, que podem ser decorrentes das experiências anteriores de cada um, mas são, sobretudo, frutos das trocas no presente, nos ensaios, reuniões e demais encontros. O dramaturgo Antonio Hildebrando lembra que, em sua juventude, nos anos 1970, quando iniciou sua carreira como ator e teve suas primeiras experiências como dramaturgo e encenador, a criação coletiva era algo comum, e que trabalhar com possibilidade de recriação de textos por parte da equipe de atuação ficou naturalizado em seu trabalho como dramaturgo e diretor até os dias de hoje. Diz Hildebrando:

(...) quando comecei a fazer teatro na década de 70, a Criação Coletiva era uma ideia básica. Você não entrava em um processo levando um texto com a ideia de que ele [*fala com voz pomposa*] “será feito por esse grupo exatamente como foi escrito”. Na minha cabeça o texto sempre foi um roteiro. Os meus acabam tendo uma versão, que costuma ser a versão que fica, que eu mando quando alguém quer montar, que é a versão da primeira montagem com a colaboração de várias coisas que os atores daquela fizeram. O *Lustre*, por exemplo, não tem rubricas. A maioria dos meus textos não tem rubrica. Mesmo quando eu entrego para Anna o texto do *Bomba H*, tem pouquíssima rubrica naquele roteiro. Se eu fosse dirigir eu sabia o que eu faria, mas como é ela que vai dirigir, é ela que vai inventar, não é? No caso de *O Lustre*, teve uma vez que uma atriz me ligou para saber mais sobre a personagem, e eu falei: “Minha filha, eu escrevi esse negócio aí e agora é com você. Desculpe a grosseria, mas realmente eu não vou poder fazer isso por você”. (*Risos*). (HILDEBRANDO, 2016, pp. 5-6).

Em geral, ao interpretar uma personagem em um espetáculo tradicional, o ator cria uma nova estrutura para ela a partir de seu corpo, de sua voz, de suas potencialidades e também das escolhas entre as diversas possibilidades de ações para cada cena, reconfigurando, muitas vezes, determinadas personagens dentro do texto original. Em um processo coletivo – ou seja, com a dramaturgia aberta às construções da própria equipe de atuação – essas reconfigurações de personagens ganham a possibilidade não só em relação às ações dos atores e atrizes (dramaturgia orgânica), mas ao desenvolvimento e caminhos a serem trilhados pelas personagens nas histórias em si (dramaturgia narrativa), pois a trama do espetáculo, com essa liberdade de criação, é proposta como uma obra aberta, nesses casos, permeável às possibilidade de criação dos artistas envolvidos. Se esses artistas não produzem material a contento, como acontece em alguns casos, a equipe de direção e dramaturgia pode tentar suprir algumas lacunas, o que não seria “regra”, mas muitas vezes é a solução possível. No entanto, trabalhar em processos coletivos é, muitas vezes, vivenciar não só a experiência de um processo de criação com dramaturgia aberta, mas também de uma metodologia aberta de trabalho,

que dependerá dos artistas que participam do processo em si. Sobre esse assunto, reflete o ator Enedson Gomes:

Eu fico achando que não é qualquer equipe que dá conta e não tem muito jeito de você chamar esse ou aquele ator e achar que vai acontecer isso, sabe? Eu não consegui identificar o que fez isso acontecer do jeito que aconteceu aqui. Foi um encontro muito feliz de todos da equipe, tanto do elenco entre si, que conseguiu achar o caminho do jogo, um entrosamento – apesar de a gente se conhecer há pouco tempo –, um entrosamento muito rico com toda a equipe externa também e com o elenco que estava em cena. Eu não consigo dizer, particularmente, que é por causa desse ou daquele motivo. Se a gente tem que escolher um profissional com essa ou aquela **postura** para que isso aconteça. Ainda não consigo, claramente, identificar isso não. (GOMES, 2016, p. 4, grifo meu).

É difícil tentar definir, em relação aos atores, qual postura é fundamental para o trabalho em processos coletivos, pois o jogo com a heterogeneidade de cada artista é que, muitas vezes, é a responsável pela riqueza de cada espetáculo. Segundo a diretora Anna Campos, a construção da cena, seja em processos coletivos ou em processo com textos prontos, inicia mesmo a partir dos atores, sendo o diretor responsável pelo direcionamento e organização do trabalho. Acerca da questão do ator e função da direção, diz Anna Campos:

E mesmo que a gente tivesse que fazer o texto *ipsis litteris*, eu acho que a gente teria que ter pausas, cenas a mais, entendeu? Não sei. Mas a cena, a construção mesmo, tem que vir do ator. Eu brinco assim, eu, enquanto diretora, eu entendo que minha função é de direcionar os vários signos para compor um produto. É isso que eu entendo. Mas quem está ali, atuando, quem está ali criando diretamente, para mim, é o ator. Eu sou uma parceira nesse processo. (CAMPOS, 2015, p. 2).

O ator é a chave para este tipo de processo de criação coletivizada, mas o diretor é quem organiza e compõe as criações dos atores e dramaturgo, pois muitas das cenas pensadas dependerão de como

as energias dos artistas participantes serão mobilizadas em cada ensaio e, na maioria dos casos, o diretor é um canal de mediação que pode ajudar (ou atrapalhar!) o processo de construção das cenas, como discute Hildebrando:

Eu acho que tudo são possibilidades. Nada garante a qualidade. Isso tudo depende da conjunção. Se é um grupo de pessoas que sabe trabalhar ou que aprende a trabalhar, como no Grupo Oriundo, que não tem problema nenhum com os atores-chaves. Eu chego lá sem texto, a gente vai conversando e vai fazendo, porque eles vão me dar respostas. Agora, se você vai em uma onda tipo: “Porque eu agora só trabalho com processos coletivos, com atores-criadores”, aí você junta um bando de ator que não é ator-criador e, se você aceita as propostas deles e essas propostas são horríveis, sai tudo uma porcaria! Então eu acho que o teatro tem essa beleza: nenhum processo antigo fica completamente defasado e nenhum processo novo é tão bom assim. A gente está sempre misturando tudo, mexendo com processos diferentes. (HILDEBRANDO, 2016, p. 12).

Ou seja, como ressalta Hildebrando, é importante que quem esteja coordenando a criação artística tenha a atenção para olhar de forma mais apurada as pessoas que de fato estão envolvidas no processo.

Por fim, o espetáculo *O Mistério da Bomba H*_____ pode ser visto como um processo colaborativo com funções determinadas – atuação, direção, dramaturgia, direção musical –, mas que foi acontecendo de forma bastante natural devido às relações construídas, tanto durante os anos de existência do grupo, como durante os ensaios e até nas apresentações. O principal aspecto do trabalho do Grupo Oriundo é a energia de trabalho construída através dos jogos de improvisação e do cuidado e respeito de toda equipe com as funções e formas de colaboração em todo o processo.

No próximo capítulo, *A comunicação cênica e a criança como público pretendido*, serão examinadas as questões da comunicação entre os artistas e destes com público, além do direcionamento para as crianças nas criações em processos coletivos.

4. A COMUNICAÇÃO CÊNICA E A CRIANÇA COMO PÚBLICO PRETENDIDO

A luta por um teatro que responda aos anseios de nosso tempo, teatro de qualidade (e por que não?) que não deve ser medida pelo bom acabamento da produção ou pelas críticas que recebe em jornais e revistas ou pela quantidade de espectadores que consegue seduzir ou ainda pelo índice de aplausos ao final da encenação não pode acontecer sem a voz da platéia. Os espectadores, participantes interessados, precisam constituir parte atuante no processo. A qualidade do trabalho de um ator, de um encenador, ou de um dramaturgo não pode ser avaliada apenas por sua capacidade técnica e inventiva de realização, mas está fortemente ligada à franqueza, vigor, e interesse com que, em sua prática, se depara e responde à questão central, aquela que o move: Por que fazer teatro? Por que ir ao público hoje? (DESGRANGES, 2003, pp. 27-28).

O primeiro desafio de realizar espetáculos de teatro para crianças é o fato de que, em geral, os grupos ou elencos passam um bom tempo em processos de ensaios longe da relação com crianças, que é o público pretendido. Existem grupos que realizam ensaios abertos com crianças, mas, em geral, grande parte do processo de criação se dá só entre os participantes dos núcleos de atuação, direção e dramaturgia, além dos demais profissionais, todos adultos. O contato com os espectadores, propriamente dito, acontece já com o espetáculo relativamente pronto. É comum que espetáculos voltados a qualquer público modifiquem depois de algumas apresentações, mas é importante ressaltar que a percepção que os artistas têm, como adultos, de um espetáculo para crianças, ainda em processo de ensaio, pode ser bastante modificada após a relação e a comunicação efetiva com os espectadores. Isso se dá devido às diversas formas de recepção de cada público, não só pelo fato de serem crianças, mas por diversas diferenças, como a condição social, cultural, a relação com o espaço de apresentação ou a diversificação dos espectadores.

Os processos de criação de espetáculos para crianças têm como foco a comunicação com a criança através do jogo cênico, jogo este que,

geralmente, foi elaborado e lapidado durante meses em salas de ensaio sem o contato com seu público. Para tanto, é importante lembrar que a comunicação entre os próprios artistas – atuantes e demais participantes da equipe de criação – é fundamental no momento de criação em ensaios como também nas apresentações em si. Dessa forma, irei analisar como cada um dos três grupos dos processos escolhidos lidou com o fato dos espetáculos terem a criança como público preferencial pretendido, e como isso influenciou os processos de criação cênica e dramática tanto nos ensaios, quanto nas apresentações. Estas, por sua vez, podem ser consideradas um segundo momento de construção do trabalho, que é a partir da relação com os espectadores e como isso também pode fazer parte do processo de reconstrução cênica e dramática do que foi construído anteriormente.

O processo artístico dos espetáculos de cada grupo, ou seja, como os espetáculos foram construídos, métodos de criação ou formas de comunicação trabalhadas, não se encerra na estreia, mas passa-se a outro tipo de construção: a construção que acontece a partir da relação de comunicação com os espectadores a cada apresentação, já que é nessa relação – idealizada e preparada a partir dos processos de criação em ensaio, mas vivenciada realmente nas apresentações de fato – que os atores e atrizes, juntamente com os demais integrantes da equipe de criação artística, percebem o que funciona e de que forma eles podem melhorar as cenas dali por diante. Além disso, esta pesquisa trata de espetáculos cujos processos de construção se dão de forma coletiva, ou seja, a possibilidade de mudanças e recriações a partir do contato com os espectadores é ainda mais intensa, dada a noção de pertencimento e de autoria por parte dos integrantes do processo. Neste caso, a comunicação – tanto entre os próprios artistas, quanto dos artistas em relação aos espectadores – passa a ser um dos principais elementos do espetáculo.

Nas apresentações propriamente ditas, se determinadas situações, ações e textos não comunicam da forma planejada pelo grupo, essas situações/ações/textos podem e devem ser mudadas. É lógico que as formas como essas mudanças ocorreram tiveram contornos bastante diferentes de

grupo para grupo, pois as formas de organização, metodologias de trabalho e maneiras de mediação no processo são particulares, portanto, não existe uma única maneira para realizar isso. Cada grupo organizou formas de lidar com a realidade de cada trabalho, a partir de situações decorrentes do processo – tanto nos ensaios, quanto nas apresentações, assim como nas reconstruções decorrentes das apresentações – resolvidas com os participantes de acordo com o momento e com a situação ocorrida.

As situações que foram percebidas nesta pesquisa dizem respeito a cada grupo, mas percebe-se que, muitas vezes, existem certas atitudes comuns a esses grupos, como o trabalho com técnicas de improvisação, intenso jogo cênico corporal e vocal, a preocupação com a questão rítmica e musical, além de uma busca pela energia da criança não de uma forma aleatória e abstrata, mas da observação e relação real com elas em cena.

Outro elemento curioso foi que, apesar de ser apresentado de forma totalmente diferente em cada um dos três espetáculos, não deixou de estar presente de alguma forma: a **reconfiguração da figura humana**.

No espetáculo *Circo do Lixo*, as personagens são, em sua maioria, objetos - pneu, garrafa, meia, panela, corda, estátua e televisão. A exceção é com as personagens dos Urubus, animais que representam os “malandros locais” e não deixam de ser antagonista das personagens centrais.

Em *Pra Lá do Arco-Íris*, as personagens são seres humanos que vivem em ambientes fantásticos, mas que têm sua corporeidade construída a partir de desenhos animados e energia de animais.

Já em *O Mistério da Bomba H_____*, cujas personagens são todas aves (galinhas, galos, pintinhos, perus, avestruzes, urubus etc.). A reconfiguração da figura humana é um elemento importante para levar o público para um universo fictício distante da lógica realista com a qual atua no dia a dia. Talvez esse seja um dos principais elementos de contato em termos de encenação pensada para o público infantil.

Outro elemento presente nos três espetáculos é a **ação cênica ser mais fundamentada no jogo corporal** do que no texto falado propriamente dito. Quanto a isso, ressalta-se a não infantilização das personagens, pois é

algo comum em alguns espetáculos voltados para o público infantil: os atores infantilizam as personagens. Neste quesito, em *Pra Lá do Arco-Íris* existem personagens que são crianças, mas, como o jogo cênico e rítmico é tão intenso e a composição das personagens é não realista e sempre relacionada com algum desenho ou animal, não há espaço para clichês de representação de personagens infantis. O que se nota é muito mais uma reconfiguração de crianças e adultos que não existem no mundo real.

Algo que também transpareceu em todos os três espetáculos, foi o fato de que existiu o entendimento de que a comunicação aconteceria com crianças, mas todos se reconheceram em seus lugares de artistas, e que essa era a competência número um para se realizar um espetáculo de teatro para crianças, porque, evidentemente, trata-se, antes de tudo, de um **espetáculo de teatro**. O fato de ter um público pretendido composto prioritariamente por crianças, não colocam os artistas em um papel de terapeutas infantis e nem mesmo de pedagogos, ainda que alguns sejam professores de crianças. A função primordial na atuação é a de comunicar algo a algum público e esta é a competência do ator: a comunicação com seu público. Se esse público é composto principalmente por crianças, a formação desse artista se dá na relação que eles constroem com essas crianças-espectadoras. Daí o foco na fundamentação desta competência: a comunicação com o público.

Outra coisa bastante considerada nas entrevistas é que não são só as crianças que assistem a um espetáculo dito “para crianças”. Ou seja, existem camadas de fruição dentro de cada espetáculo que são acessadas de maneiras diferentes por cada pessoa que assiste, independente se são crianças, adultos ou idosos. Muitas vezes essas camadas são lidas de formas diferentes por crianças diferentes, com culturas e interesses diferentes. Cito o exemplo do *Circo do Lixo*, no qual era comum as crianças se identificarem com algumas personagens e com outras não: havia quem procurasse, no final do espetáculo, a Minha, personagem de Marina Viana, por se identificar com alguém que não queria ser só a fofinha e bonitinha, mas que podia ser muitas outras coisas; outros procuravam mais o Pneu, personagem de Henrique

Limadre, pois gostavam de rolar no chão e queriam viajar para outros lugares; ou até os que se identificavam com a malandragem dos Urubus, personagens de Javier Galindo e Gabriel Castro. Ou nada disso, pois as coisas nem sempre acontecem como os artistas preveem. Daí a importância da criação e da comunicação na atuação, pois, se nada sai como previsto, ele tem na relação com a realidade da cena e do público o seu material de trabalho.

É importante ter atenção na relação com as crianças, desde o processo de criação até o momento das apresentações. Para tanto, devem ser evitados os clichês de representação a partir infantilização das personagens e das relações construídas, assim como a preocupação excessiva com questões que ultrapassam a competência artística em si, isto é, dispendem demasiado tempo e energia em determinados estudos e pesquisas que não dizem respeito à cena e à realidade efetiva de cada processo artístico. Em síntese, deve ser buscada a relação com o presente, com a equipe de ensaio, com pesquisas que impulsionem os espetáculos para frente e para a concretude, e não para uma abstração de ideias que não constroem relações artísticas.

A relação com as crianças se constrói no contato. Seria um equívoco os artistas não realizarem espetáculos para crianças por sentirem que não estão prontos para enfrentar esse desafio. Esse lugar pressuporia que as crianças são seres inalcançáveis e que o teatro para crianças só poderia ser feito com anos e anos de estudos específicos. Tal pensamento seria tão equivocados quanto realizar espetáculos sem a consciência de que o contato com a criança têm suas especificidades, mas que estas pertencem também à forma como a figura da criança é compreendida na sua realidade como ser humano. Se um artista acha que criança é “aquele ser chato, que pergunta o tempo todo”, “que não para quieta”, “que tem dificuldades de atenção”, e “não vê a hora de ela crescer”, a relação com as crianças já começa de um ponto de vista delicado e cheio de ideias pré-concebidas. Em relação a esse problema, estudos teóricos devem ser uma ferramenta para se sair desse paradigma de pensamento, pois, se não for assim, não adianta o

artista dizer que utiliza determinadas teorias se não se propuser a sair desse lugar de preconceito.

No entanto, se o interesse é na troca com o espectador que impulsiona para uma comunicação mais verdadeira entre adultos e crianças – não pautada em clichês –, é provável que a pesquisa e o interesse por teorias da infância por parte dos artistas surjam de forma natural e pela necessidade do trabalho. A teoria se constrói na prática do dia a dia e das relações efetivas e afetivas. E nesse ponto os artistas dos três espetáculos demonstram percepções que evidenciam o interesse pela relação, pela comunicação e envolvimento com o público, crianças e adultos, mais do que por pensamentos pré-concebidos do que é ou deixa de ser a criança. A partir dos espetáculos em si é possível também perceber que tipo de concepção de infância esses coletivos têm, uma vez que também se pode identificar como se estabelece o envolvimento das crianças como público em cada apresentação assistida.

Quanto à estruturação e utilização do espaço cênico e, conseqüentemente, a relação com a plateia, os espetáculos em questão utilizam diferentes formas de disposição de cena e público.

Circo do Lixo é um espetáculo de rua com disposição de semiarena e utiliza, por vezes, o contato direto com a plateia, pois não existe a quarta parede. É como se o público estivesse também nos espaços fictícios onde se passa a história, como o lixão, por exemplo.

Pra Lá do Arco-Íris é um espetáculo de palco à italiana, com disposição de público frontal e que, apesar de haver cenas de relação com a plateia, em geral pelo jogo rítmico, tem a utilização da quarta parede, ou seja, o público assiste ao espetáculo em uma área à parte, com separação de público e plateia.

O Mistério da Bomba H_____ é um espetáculo frontal que é pensado para acontecer em diversos espaços alternativos, desde ruas, praças, quadras ou mesmo teatro à italiana. Neste último caso, pode-se dizer que *O Mistério da Bomba H_____*, mesmo quando apresentado em rua, não se caracteriza como teatro de rua propriamente dito, pois tem toda estrutura

física de um espetáculo de espaço fixo, por isso, pode-se denominá-lo como espetáculo para espaços alternativos, no qual os espectadores assistem em disposição frontal. Nele existem diversos momentos de quebra, tanto da quarta parede, quanto da ilusão da história, como, por exemplo, no momento final do espetáculo, em que os atores se dirigem diretamente à plateia, garantindo alguns momentos de distanciamento épico.

A forma de estruturação cênica acaba norteando algumas relações com o público, no entanto, existem diversas outras questões, também da ordem da dramaturgia, mas principalmente da encenação, que podem definir as relações de comunicação em cena.

Os jogos cênicos proporcionam uma forte comunicação com o público e, nesse caso, não há referência apenas ao tipo de comunicação direta, na qual os atores falam diretamente ao público, mas também de comunicações em diversos outros níveis, como as formas de comunicação indireta já vistas anteriormente nesta tese: **comunicação indireta com o público ou com um grupo de objetos** (STANISLÁVSKI, 2017, p. 251-252); o que Serguei Eisenstein chama de “**movimento expressivo**” e que Vanessa Teixeira de Oliveira denomina como “**movimento expressivo atrativo**” (OLIVEIRA, 2008, pp. 104-105); a reação dos “**neurônios-espelho**” por parte dos espectadores (SOFIA, 2012, pp. 94-102; ZANANDRÉA, 2013, pp. 4-5) e a comunicação como **função dos níveis de dramaturgia – narrativa, orgânica/dinâmica e evocativa** (BARBA, 2014, p. 38-40).

Todas essas formas de comunicação indireta com o público possibilitam aos atores construir uma relação de compartilhamento de experiências com o espectador, tornando o público participante ativo da apresentação cênica. Nos próximos subcapítulos, serão verificadas mais a fundo tanto as questões de se pensar o espetáculo para crianças quanto as maneiras que cada grupo buscou para construir seus processos de comunicação com o público.

4.1. Humanizando objetos e relações

A senhora perdeu o bonde da história, foi atropelada pelo avanço da tecnologia. Depois da senhora vieram o vídeo cassete, o DVD, o controle remoto, a TV plana, a TV de plasma, o i-pod, i-pude e o novo i-... A senhora foi ultrapassada e sucateada! (CADERNO..., 2011, p. 133).⁶⁶



FIG. 10 – *Circo do Lixo*

Foto Guto Muniz

Em cena: Gabriel Castro e Javier Galindo como a “Televisão”.

A expressão “universo infantil”, como já visto,⁶⁷ pode também ser compreendida como campo de entendimento e percepção da criança. Nesse sentido, percebê-la sem os preconceitos comuns dos adultos em relação à infância, pode ajudar na relação e na comunicação adultos-crianças. Compreende-se também que não existe especificamente um mundo ou universo da criança ou do adulto, pois todos os seres humanos estão no

⁶⁶ Fala da personagem Monumento para a Televisão no espetáculo *Circo do Lixo*.

⁶⁷ Questão abordada no subcapítulo 1.1 desta tese (*Compreendendo o que já fomos*).

mesmo universo, relacionando-se mutuamente. O que muda, conforme a faixa-etária, é a forma de percepção do mundo.

Sendo assim, todos os espetáculos para crianças pretendem construir uma relação com seus espectadores a fim de divertir e comunicar algo. Entretanto, a forma com que os artistas que participam desses processos compreendem a questão da linguagem, percepção e expressão infantil é que acaba fazendo uma grande diferença na comunicação real que se estabelece a partir do espetáculo.

Os artistas que participaram da criação do espetáculo *Circo do Lixo* buscaram, desde o começo do processo, uma aproximação com essas possíveis formas de compreensão e expressão da criança – que podem ser chamadas de universo infantil – por meio das práticas de improvisações realizadas nos *workshops* de propostas de cenas, além da própria energia de brincadeira e de jogo que eles buscavam constantemente nos ensaios. Sobre essa busca pela aproximação com a percepção e expressão infantil, diz o ator Henrique Limadre:

O entendimento do que seria universo infantil é que eu acho que foi o desafio inicial. A gente tinha acabado de sair do espetáculo *Quando o Peixe Salta* (...). Então, de alguma maneira as pessoas que estavam ali já tinham alguma intimidade criativa. (...) Inicialmente, esse “universo infantil” trouxe para a gente a possibilidade muito maior de construções e soluções cênicas mais ágeis. (...) às vezes colocar um adereço na cabeça e fazer o corpo como parte daquela construção com aquele adereço já era suficiente para o entendimento da ação, no sentido que os códigos eram dados de um jeito muito rápido. Ao mesmo tempo depois, lá na frente, na recepção, a gente viu que funcionou, pois a criança embarcava com muita facilidade naquilo. Então, a gente não precisava elaborar tanto algumas questões. Isso não significa dizer que as crianças são mais superficiais, não é nada disso. Mas é porque, de alguma forma, elas embarcavam com mais rapidez naquilo que a gente estava propondo. (LIMADRE, 2015, pp. 1-2).

Limadre fala sobre a facilidade de embarcar nas ideias, ou seja, a forma de se perceber e expressar algo sem a necessidade de haver muitos elementos, apenas com um ou dois acessórios cênicos e o jogo corporal dos atores, as crianças aceitam os códigos e convenções teatrais realizadas pelo grupo. Limadre ainda exemplifica com uma situação do *workshop* sobre sua personagem, Pseudro, um pneu careca de caminhão. Diz Limadre:

(...) contando essa história do Pneu, por exemplo, se o Pedro [Chaib], que foi o primeiro que fez a Corda, colocava um boné, fazia um corpo diferente, mesmo sendo a Corda, passava a ser um Caminhoneiro, aquilo era um código muito rápido (*estala os dedos*), estabelecido de um jeito muito teatral, e acho que o espetáculo tinha essa característica, a gente jogava muito com a possibilidade disso, dos códigos de teatro, de encenação, que eles eram construídos de um jeito muito rápido e ao mesmo tempo eles se davam pelo ator. (...) Mas para mim, a genialidade, que acho que vem muito do encontro da direção com essas pessoas, tem a ver com o fato daquilo ser estabelecido sem muitas delongas. E eu acho que a criança também não ficava se perguntando muito. Ela acreditava naquilo de um jeito muito claro. (...) **Então de cara, quando a gente entendeu que a criança poderia rapidamente comprar as nossas soluções cênicas, as nossas loucuras, as nossas referências, isso facilitou.** (LIMADRE, 2015, pp. 2-3, grifo meu).

Limadre faz referência à velocidade com que as crianças aceitam o jogo teatral, a ludicidade, e como isso facilita a criação. Quando se está em um processo de comunicação com o público é importante que este público entre na lógica do jogo estabelecido. A forma com que os atores e atrizes do *Circo do Lixo* relacionavam com a criação das ações e também das caracterizações – com elementos pontuais, sempre tomando a própria lógica da reciclagem – ajudavam nessa relação de jogo com a plateia. Sobre esse cuidado com a linguagem voltada para o público infantil e ao que ele conceitua como mito do pedagógico, diz o ator Cléo Magalhães:

Eu acho que tiveram duas fichas que caíram para a gente sim e que foram muito importantes: uma é o “mito do pedagógico” que se

constrói sobre o teatro feito para crianças de que as pessoas entendem isso de uma forma: “Ah, se é para criança, então tem que ser pedagógico, tem que ser didático” etc.; e a segunda coisa é que os desejos individuais artísticos de cada um não vão dialogar muito com o espetáculo se ele for para um público infantil, não é? (...) Nós vamos falar esse texto e contar essa história do nosso jeito! E aí essa mistura, esse casamento, foi muito positivo (...) mas eu acho que tem muito a ver com essa nossa decisão de não nos rendermos a esse pensamento limitador, preconceituoso em relação ao quê e como dizer para a criança. (MAGALHÃES, 2016, p. 4).

O mito do pedagógico e do didático vem diretamente da questão de que o adulto enxerga a criança como um ser em construção que ele, adulto, tem que conduzir até a completude. O aprendizado é algo que acontece para todos, adultos ou crianças, das mais diversas formas e vai muito além do didatismo e das lições de moral de uma peça de teatro. O teatro é o lugar do jogo e, quando alguém quer impor uma lição de cima para baixo – na visão preconceituosa de que o adulto está “em cima” e a criança está embaixo –, é o mesmo que querer impor um jogo a quem não quer jogá-lo. Pode-se falar de qualquer assunto no teatro: meio ambiente, relações sociais, política, violência, questões filosóficas, enfim, é possível se trabalhar com qualquer tema. A questão a ser pensada é como se vai trabalhar com esses assuntos para que a comunicação se estabeleça de igual para igual. É lógico que é comum haver certo temor com a ideia do entendimento, especialmente em relação a referências utilizadas nas histórias. No entanto, os próprios artistas foram descobrindo formas diferentes de abordar determinados assuntos ao longo do processo, inclusive das apresentações. Sobre a criação ser voltada para crianças e a questão das referências, diz o ator Gabriel Castro:

(...) a gente sabia que o texto original da Ivana tinha essa questão, mas não era um desejo nosso fazer um espetáculo infantil. Tanto que a gente às vezes falava: “Ah, mas é infanto-juvenil!”. Mas não especificamente para criança. Eu lembro que rolou uma discussão nesse sentido, sim. (CASTRO; VIANA, 2016, p. 3).

Esses atores e atrizes, como já visto, vieram de uma experiência muito intensa, trabalhando com temas pesados a partir da criação do espetáculo *Quando o Peixe Salta* pelo Oficínio Galpão Cine Horto, e, naquele momento, trabalhar com teatro para crianças era algo que nem todos pensavam para um segundo processo no Galpão.⁶⁸ No entanto, o fato de ser um trabalho em teatro de rua, pelo projeto Cine Horto Pé na Rua, fez com que a ideia de um espetáculo voltado para o público infantil não assustasse tanto. Inclusive, para alguns, como lembrou o ator Gabriel Castro – que hoje é um dos que tem trabalhos específicos para o público infantil –, esse peso parecia ser minimizado com a fala corrente “ah, mas é infanto-juvenil” (CASTRO; VIANA, 2016, p. 3), como se uma produção para o público infanto-juvenil fosse algo superior a de um espetáculo para o público infantil. No entanto, para os que ficaram, os próprios ensaios e atitudes de todos no processo (equipe de direção, dramaturgia, atuação e preparação física, vocal e musical) deram um direcionamento e uma revisão de posturas em relação ao teatro para crianças.

O ator Javier Galindo aponta, inclusive, a importância da condução da direção em relação às questões pedagógicas, voltadas para a linguagem infantil, e da diversidade de gerações dos artistas envolvidos na montagem, praticamente três gerações diferentes. Eram olhares diversos, mas todos apontando para direções semelhantes, em que a comunicação com a criança e a busca de uma energia lúdica própria da infância era o foco principal. Diz Galindo:

(...) na época, esse cuidado com a criança, por exemplo, foi algo muito importante. Essa questão de se relacionar com o processo criativo, dessa coisa pedagógica, era importantíssimo isso. **Essa mediação dos criadores com esse olhar de fora que nos ajudava. Isso foi importantíssimo!** Sem esse olhar seria outra coisa, entende? E a gente vê que são muitas épocas juntas: tem a Ivana e o Chico Aníbal, que é de uma geração; o Eduardo, que já é

⁶⁸ De fato, os motivos foram bem variados, incluindo o caso do ator Saulo Salomão, que não ficou no processo do *Circo do Lixo*, pois entrou como ator em outra produção de teatro para crianças.

de outra geração; e nós, que somos de outra geração mais recente. Então isso também ajudou, entende? A diversidade de época, de entendimento e da forma de processo. (GALINDO, 2016, p. 9, grifo meu).

Galindo lembra, inclusive, da energia dos diretores nos ensaios, que ajudava bastante na construção da energia de criação dos atores e atrizes: “(...) o Chico e o Eduardo ficavam igual criança! Cara, como é que você não ia comprar a brincadeira? Era só chegar lá e brincar com eles! Foi sensacional!” (GALINDO, 2016, pp. 9-10).

O diretor e dramaturgo Eduardo Moreira também comenta sobre a importância do aprendizado entre gerações. A troca, não só entre os artistas que participaram do processo, mas também dos artistas com o público, foi fundamental. Moreira também defende que a troca com as crianças é algo importante, pois o mundo muda cada vez mais rapidamente e com o teatro não é diferente. A comunicação entre as gerações é fundamental e ele identifica o teatro de rua como um instrumento importante na construção de um teatro para todos. Diz Moreira:

Eu acho que o teatro pra criança em si é uma fonte de aprendizado. (...) Eu acho que a gente tem que aprender com essa idade, essa geração, os mais novos, os adolescentes, as crianças. Acho que o nosso papel, como pessoas de teatro, é fazer para essas pessoas, mas, principalmente, aprender com elas. É um diálogo, porque o mundo está mudando com tanta rapidez, e de uma maneira tão substancial, que as coisas escapam da gente. (...) Eu acho que quem está dando esse caminho são essas crianças de hoje e esses adolescentes. (...) Eu lamento ver pouco teatro infantil, ver o que está acontecendo para as crianças nesse momento. Mas acho que o teatro de rua tem essa possibilidade. O teatro de rua é para todos. (MOREIRA, 2016, p. 4).

O ator Cléo Magalhães comentou sobre não tratar a criança como ser em evolução e sobre como eles, atores e atrizes, resolveram ser eles

mesmos, com suas doideiras e misturas de estilos, sem seguir um padrão estabelecido para lidar com crianças. Diz Magalhães:

Por que a gente tem que falar para criança de determinada forma, diminuí-la enquanto “ser em evolução” etc.? Aí a gente realmente falou assim: “A gente vai fazer do nosso jeito, com as nossas doideiras, com as nossas misturas, com um pouco da maluquice que é o que nos agrada”, que nos agradava em alguns espetáculos e nos permeava dessa forma. E é nesse sentido que eu acho que essa mistura foi muito bem sucedida. (MAGALHÃES, 2016, p. 4).

A forma como o elenco jogava cenicamente com os assuntos abordados, com a “maluquice” própria do Teatro 171 – como disse Cléo Magalhães – e sem cair no lugar comum do didatismo, era, juntamente com o ritmo da cena, um dos grandes diferenciais do espetáculo. Sobre isso e sobre a questão de como a percepção das crianças de dava no espetáculo, Limadre comentou:

Outra coisa que eu acho que é interessante na questão do universo infantil, é que a gente não subestimava a criança. (...) e eu nem sei se a gente tinha esse entendimento, de reunir, de conversar sobre isso. Acho que isso era muito mais na prática, do que de outras formas. Mas, ao mesmo tempo, tinham algumas coisas que colocavam a criança em um lugar de ser desafiada. Porque era um espetáculo que, no plano básico, o tema era a reciclagem. Reciclagem, reutilização de objetos... mas isso pode cair em um lugar muito perigoso, do didatismo, sabe? Do politicamente correto de um jeito chato, de ser didático de um jeito ruim, ensinando de uma maneira... e eu acho que a gente subverteu um pouco isso. Então as crianças ficavam muito envolvidas com a personagem, com a construção, com a forma daquela figura, e a partir da imagem, do jogo que ela via (...). (LIMADRE, 2015, p. 3).

Em qualquer espetáculo teatral, a possibilidade de percepção e comunicação está além do entendimento lógico a partir de códigos pré-estabelecidos, pois o jogo cênico permite ter diversos níveis de apreensão, desde os mais ligados às convenções estabelecidas – mesma língua, assuntos conhecidos, gestos que todos saibam os significados – até os que

produzem a comunicação a partir da relação presente, sem a necessidade de códigos prévios. Para Eduardo Moreira, é importante buscar as várias camadas de entendimento e, quando perguntado sobre se houve alguma preocupação dele e da equipe em relação a questão da linguagem e o do entendimento de crianças em relação ao espetáculo que estava sendo montado, Moreira respondeu:

Ah, houve, não é? Houve. Mas foi assim de uma forma muito livre. Não tinha nada bobo. Porque eu acho que criança é muito inteligente, muito esperta. Elas têm uma capacidade de ver as coisas que normalmente superam muito a nossa capacidade, que às vezes é um pouco embotada. Elas são muito mais livres. É claro que houve essa preocupação sim. Mas é uma peça que tem um humor até muito adulto, num certo sentido, que as crianças pegam, mas os adultos pegam de um outro lugar. **O legal do teatro é isso: fazer uma peça que tenha camadas e, a partir dessas camadas, a criança de uma idade vai para um lugar, a de outra vai para outro, um adolescente já vai para outro, um adulto vai para outro.** Então isso é que é legal. (MOREIRA, 2016, p. 3, grifo meu).

Para Eduardo Moreira, o teatro de Molière é uma referência importante nesse aspecto dos diferentes níveis de entendimento, porque é muito visível as diversas possíveis camadas de compreensão e, mesmo parecendo um teatro mais ingênuo, ele pode ser bastante crítico, assim como foi o *Circo do Lixo*. Diz Moreira:

Eu sempre lembro muito do teatro do Molière, que é um teatro que eu gosto muito, porque o Molière tem umas peças pretensamente ingênuas, mas se você for cavando ali, é muito crítico. É um cara muito... é um teatro muito inteligente, muito. Não tem nada de ingênuo. Mas também tem essa camada que parece ingenuidade, não é? Então eu acho isso legal. Mas, claro, o *Circo do Lixo* foi feito para crianças, a gente pensou em crianças, porque eu acho que a criança está em um lugar muito legal. Eu acho sempre que o teatro deve ser feito para criança também, sabe? Uma criança ir ao teatro e entender aquilo ali. Ela vai, ela pode não entender algumas coisas ou vai entender de outra maneira. (MOREIRA, 2016, p. 3).

Já para a atriz Marina Viana, a própria questão da “atuação debochada e anárquica” acabou convidando o público para um tipo de relação na qual a lógica de “entendimento” passou a ser outra. Para ela, espetáculos que buscam os clichês infantis – denominados informalmente por ela de infantilóides, exatamente por depreciarem o tratamento com as crianças –, em geral, fazem as próprias crianças os acharem bestas. Nesse caso, segundo Viana, a preocupação não deveria ser com a recepção em si, o que pode produzir esses clichês infantis, mas com a comunicação, que passou por uma atualização de discurso, visto que o texto original era dos anos 1980 e, com isso, como diz a própria atriz, “abrangiam um público muito maior” (CASTRO; VIANA, 2016, pp. 3-4). Diz Viana:

Eu acho que, da nossa parte, é uma atuação debochada e anárquica, que não está pensando em um teatro clichê para criança, que não é o caso de nenhum dos três espetáculos dessa pesquisa. Mas pensando em um teatro clichê, que a gente costuma chamar de “infantilóide”, que as crianças acham bestas, sabe? Então, a gente não estava preocupado com isso, com a questão do entendimento, da recepção da criança. A gente era anárquico! Eu acho que o texto da Ivana Andrés é bem direcionado [para criança]. O que a gente fez, na verdade, foi abrir um monte de arestas, ou seja, a gente foi “quebrando” o texto. Porque também o texto era dos anos 1980, ela escreveu nesse período. Então, até a concepção de reciclagem precisava ser revista. Eu acho que a gente foi rompendo com isso, criando essas interferências, que eu acho que abrangiam um público muito maior. (CASTRO; VIANA, 2016, pp. 3-4).

Sobre a abrangência de público e a abertura para a troca com os espectadores, a atriz Marina Viana lembrou também de duas situações nas quais eles se relacionaram intensamente com a realidade do entorno, construindo, inclusive, uma relação metalinguística com o espetáculo, uma vez que eles entraram em uma casa ao lado do espaço de cena que tinha uma TV ligada, no mesmo momento da cena da personagem da TV. Ou seja, eles construíram uma cena à parte, dando à TV de verdade o *status* de personagem. Diz Viana:

(...) no caso específico do *Circo do Lixo*, ele é um espetáculo de rua que tem um acontecimento ainda mais intenso e tudo que está na rua interfere, vira jogo, vira cena. Por exemplo, a gente foi apresentar em uma cidade do interior, porque o povo agora não usa mais cavalo, usa moto, não é? Então aquele bando de gente com motoca na pracinha e aconteceu não sei o quê que a gente acabou subindo na moto! E começamos a fazer referência àqueles meninos o tempo todo. Enfim, eu estou contando isso porque, como era na rua, a gente sempre esteve muito aberto ao que estava acontecendo ali, naquele momento (...) A gente apresentou bem no meio da Vila Ponta Porã, que é uma pequena favela que tem ali do lado do Shopping Boulevard.⁶⁹ Bem lá no meio tem uma quadra e tinham várias casas e várias janelas abertas. E muita gente assistia o espetáculo pela janela. Então a gente entrou em uma casa pela janela e sentou no sofá com eles, vendo televisão juntos. (*Risos*). Eram eles assistindo televisão dentro e a peça lá fora. Aí eles olhavam para fora, viam a personagem da TV e a gente sentava junto com eles para ver a TV deles! (*Risos*). (CASTRO; VIANA, 2016, pp. 4-5).



FIG. 11 – *Circo do Lixo*

Foto Guto Muniz

Em cena: Pedro Chaib, Margareth Serra, Javier Galindo, Henrique Limadre e Cléo Magalhães.

⁶⁹ Zona Leste de Belo Horizonte, próximo à Av. dos Andradas.

O entendimento de qualquer pessoa não é algo que pode ser fixado, pois é influenciado por inúmeros fatores. Dependendo de seu conhecimento prévio, dos locais onde viveu e foi criado, dos códigos de linguagem, de comportamento e dos gostos, cada espectador irá responder a estímulos diferentes. Ou seja, um mesmo espetáculo pode ter fruições diversas, dependendo do olhar do espectador. E no teatro para crianças isso é bastante ampliado, pois existem níveis muito diferentes de percepção. Sobre esse assunto, diz ainda Limadre:

(...) o entendimento da criança, na minha visão, passa por vários sentidos. A criança não ficava ali criando a “historinha” apenas ou fazendo os **códigos caretas**, que eu acho que o próprio adulto é acostumado a fazer. Ela embarcava na nossa onda por vários meios. E aí eram as referências: a gente tinha muita música, a gente cantava, a gente tinha um universo de brincadeiras muito grande, então a gente brincava em vários momentos da cena. A peça tinha essa questão do lúdico, da brincadeira, e eu acho que isso ajudava muito. (LIMADRE, 2015, p. 4, grifo meu).

O que Limadre chamou de “códigos caretas” pode ser compreendido de diversas formas, tanto no sentido dos códigos teatrais que os atores utilizam – nesse caso, uma crítica em relação à utilização de clichês cênicos –, quanto às relações de resposta do público, pois, segundo ele, as crianças não estão atrás somente do entendimento da “historinha”, mas sim em perceber o espetáculo por vários meios, principalmente através da ludicidade e da brincadeira (LIMADRE, 2015, p. 4). Para tanto, ao invés de infantilizar a relação – tratando as crianças como se elas não fossem capazes de compreender nada –, os atores e atrizes buscaram construir uma relação de jogo em cena.

O ator Javier Galindo também comenta sobre possíveis diferenças entre o entendimento do público infantil e do público adulto, especialmente na questão das ideias abordadas nos espetáculos realizados para crianças. Diz Galindo:

Em qualquer tipo de teatro, o entendimento das ideias e conceitos tem que ficar claro. Pois é muito fácil colocar uma questão crítica na peça, mas, do jeito que você coloca, de repente o entendimento pode estar indo para outro lado. Então, no teatro para adultos, você acaba ficando muito cuidadoso com as ideias em si, no sentido filosófico e abstrato da coisa. Não que isso não aconteça no teatro para crianças, porque, de alguma forma, a questão filosófica, a ideia, vem com coisas sutis; vem mais como uma sugestão para as crianças, ela não vem como uma coisa resolvida. O conceito que queremos passar vem com pinceladas de temas e ideias, entende? Com a criança eu acho que você tem que chegar um pouco mais com sugestões, ao invés de chegar com tudo pronto, sabe? Como ator, eu acho que parece muito mais rico. (GALINDO, 2016, p. 4).

Segundo Galindo, é comum as ideias, em geral, serem apresentadas de formas mais abstratas e complexas para o público adulto e com sugestões mais sutis para o público infantil. No entanto, isso também dependerá do tratamento que for dado ao espetáculo e, principalmente, da forma como os atores relacionarão fisicamente/concretamente com essas ideias. Galindo continuou tratando sobre essa questão e também sobre o sentido de responsabilidade e ética em relação ao contato com público, principalmente em situações na qual o público não tinha o costume de assistir espetáculos teatrais, o que configura uma situação importante em relação às formas de comunicação, entendimento e estruturação de códigos entre os artistas e o público. Diz Galindo:

Tinha lugares no meio do Vale do Jequitinhonha, que era a primeira vez que um espetáculo de teatro chegava na história da cidade! Então você chegava e via 300 pessoas ao redor daquela lona, entende? Era emocionante! (...) Literalmente o "circo" chegando! A experiência do brilho das crianças e não só das crianças. Porque, querendo ou não, foi um espetáculo que conseguiu atingir vários níveis de compreensão sobre o assunto, sobre vários temas. As crianças pegavam algumas insinuações, algumas ideias, mas o adulto também curtia. Era um processo olho no olho e é muito interessante isso. Eu via a alegria das crianças, era sensacional! Para mim, como experiência de ator, quando você vê essa relação na hora e você, suando no sol do meio-dia, com capa, com chapéu, com três camisas, com figurino, com não sei o quê... cara, era muito doido! E ver essa relação e ao mesmo tempo se ver e perceber como é que você consegue capturar a atenção

do público... é muita responsabilidade, cara! É muita responsabilidade e é preciso muita ética para encarar isso. (GALINDO, 2016, p. 7).

A diversidade de entendimento é importante, mas o contato real e a ludicidade do jogo cênico é um dos grandes responsáveis pelo espetáculo ter um alcance grande da faixa de público, ou seja, de interessar a adultos e às crianças. Sobre essa questão, Galindo respondeu de forma direta que a ludicidade é a grande questão em relação às crianças, mas que é preciso estar atento a outras questões, como a responsabilidade com os processos de identificação que o público pode ter com o que é abordado nos espetáculos. Ele relacionou isso com a necessidade de trabalhar temas politicamente corretos nos espetáculos para crianças, e que, segundo ele, acabou sendo um dos motivos pelo qual o espetáculo parou de circular, pois o grupo Teatro 171 tem um estilo bastante ácido na forma de abordar as questões, que acaba por mobilizar o grupo em temas e questões mais pesadas e mais críticas. Sobre isso, diz Galindo:

[GALINDO]: Lúdico. Eu acho que essa palavra é importante em relação às crianças. Tem que ser muito lúdico. Porque quando a gente fala da facilidade desse processo de identificação, olha o risco grande que você tem: ou você destrói a criança ou você dá uma boa sacudida, entende? Tipo: “Olha, tem outras coisas por trás disso aqui, viu?”. Por isso que eu acho que foi muito importante esse olhar fora. Porque se fosse pela gente, pelos que estavam lá...

[ASSIS]: Seria o *Black Bloc Theater*? (*Risos*).

[GALINDO]: Entende? Então essa foi uma mediação interessante. Foi relevante. Muito relevante! Tanto que, no final das contas – eu sei que é duro falar isto, mas é verdade – o *Circo do Lixo* parou um pouco de andar porque também não é mais o “politicamente correto” que nós queremos fazer. Foi importantíssimo, aprendemos tudo o que podíamos aprender naquele momento, nesse processo, nessa situação, foi massa! Mas a questão do “politicamente correto” em si, acho que já deu! Foi ótimo, mas já deu. E agora vem outro momento, que foi o do processo de grupo. Eu acho que também nos ajudou esse processo de sentir muita proximidade no processo com o outro e por isso que o grupo se fixou. Ou seja, a

afinidade de ideias, as formas de entendimento, de querer coisas afins, sabe? Como que o olho de todo mundo brilhava olhando um para o outro, sabe? E não é a toa que até hoje está vivo lá. (GALINDO, 2016, pp. 8-9).

A questão que aponto é: como falar de questões pesadas e críticas também para as crianças? Um dos grandes méritos do espetáculo *Circo do Lixo* foi exatamente conseguir relacionar com as crianças em um nível crítico e de sarcasmo pouco visto, mas necessário nos tempos de hoje. Esse forma crítica e sarcástica de relacionar com o discurso, aliado com a construção de afinidades no trabalho coletivo, é algo importante de ser assinalado, pois cria afinidades que são construídas com o público, especialmente se tratando de crianças.

4.2. Entrando em mundos fantásticos

BRISA – Será que tem alguma coisa de errado com ele, doutor?
 MÉDICO – Si... Si... Sim! Andou faltando às aulas de música, rapaz?
 CENZO – Mas eu nem tive aula de música ainda.
 BRISA – A-há!
 DR. GAGAGO – Uma dieta de escalas tonais e 30 minutos de música clássica. Ah! E cuidado com os acordes dissonantes! (HORTA; RIBEIRO, 2011, p. 6).⁷⁰



FIG. 12 – *Pra Lá do Arco-Íris*

Foto: Ellen Azevedo

Em cena: Fernando Penido, Isaque Ribeiro, Jéssica Tamietti e Wagner Alves.

Como já visto anteriormente, o espetáculo *Pra Lá do Arco-Íris* surgiu inspirado no livro de Andréa Sophia, *As crianças encantadoras de música e o arco-íris*. No livro, não há uma trama específica, ou seja, não havia um conflito que sustentasse a história como uma peça de teatro com estrutura dramática, mas sim as indicações de personagens e locais. É um

⁷⁰ Cena do médico de Musicolândia no espetáculo *Pra Lá do Arco-Íris*.

livro para crianças pequenas, que mostra algumas crianças em uma cidade musical e colorida, cores essas, que vinham do arco-íris que dá título ao livro.

O que Polyana Horta e Isaque Ribeiro fizeram, inicialmente, foi definir tanto a trama em si, quanto a linguagem dramaturgic que seria trabalhada, e tudo isso sem perder o foco de que era um espetáculo voltado para crianças. Inicialmente eles trabalharam muito com as improvisações criadas pelo elenco, que se baseavam tanto em algumas localidades do livro – a fábrica de instrumentos, a escola de música e a padaria – como também em jogos de improvisação – especialmente os jogos de *status* e platô.⁷¹ Além disso, uma das primeiras inspirações que ajudaram a materializar o espetáculo foram alguns desenhos animados, tanto por sua estrutura dramaturgic – crianças heróicas salvando o mundo – quanto por sua estética. O ator e dramaturgo do espetáculo, Isaque Ribeiro, comenta sobre essa questão:

Eu me lembro que a gente veio produzindo isso realmente de forma intuitiva, mais como a gente gostaria de ver se ainda fosse criança. Como é que as crianças se comportam como o Ben 10, o cara que aperta um relógio e se transforma em dez personagens, heróis... ele é meio anarquista, meio anti-herói, não é? Como é que a gente pode aproveitar esse lugar que a criança está imersa. Os meninos hoje vão brincar (*gestos e sons de raios saindo das mãos*): Pá! Pou! Eles nem encostam um no outro. Soltam poderes, fazem barulhos. “Vamos fazer isso?”. Então a gente foi colocando isso tudo e teve uma hora que a gente estava cheio de material e falou assim: “Meu Deus, o que é que a gente está falando? A gente está falando que a música é importante? O que é que a gente está querendo dizer com isso?”. (RIBEIRO, 2014, p. 6).

Conforme o relato acima, percebe-se que Ribeiro considera que é preciso estar atento à questão da mensagem e que as cenas que foram construídas isoladamente poderiam levar a trama a lugares distintos de aqueles que os autores gostariam de atingir. A pergunta “o que é que a

⁷¹ Já comentados no subcapítulo 3.2 (“*Pra lá*” do texto pronto).

gente está querendo dizer com isso?” (RIBEIRO, 2014, p. 6), por mais óbvia ou informal que seja, foi importante para orientá-los em outros rumos, principalmente na questão do público pretendido, porque se existe a pretensão de dizer algo, este algo será dito para alguém. Ou seja, a pergunta relativa à mensagem da peça se completa com a questão do destinatário: a quem será direcionada esta mensagem?. Foi dessa forma que a dupla de dramaturgos se relacionou com a questão da criança como público a ser atingido. Sobre a questão da preocupação na dramaturgia em relação ao entendimento da criança enquanto público, diz a diretora e dramaturga Polyana Horta:

O que fazia a gente travar na questão da criança? Primeiro eu ficava pensando assim: “Elas estão entendendo a história?”. A minha preocupação maior sempre foi essa: “Você está entendendo a história, que o menino era de uma cidade, depois caía em outra? E que depois ele passou por vários lugares dessa cidade e voltou pra cidade dele, e foi falar para o pai dele que aquilo tudo era maravilhoso? Para mim o mais difícil era saber se a criança estava entendendo esse “filme” que todos nós estávamos vendo, entende? Depois eu falei: “Ah, gente, deixa pra lá”, sabe? Se a criança – até por uma resposta sinestésica, não sei, por osmose – e se ela entendeu outra coisa e falar assim: “Que legal os movimentos, não é? Sai um violão de lá, um violão...”. É legal! Eu acho que tem várias maneiras do processo cognitivo se dar, entendeu? (HORTA, 2016, p. 16).

A preocupação com o entendimento da história é bastante recorrente em muitos artistas que têm a criança como público. Como já visto anteriormente,⁷² é comum haver a preocupação com a compreensão e com as formas de recepção do espectador infantil, já que o contato com as crianças, em geral, só acontece quando o espetáculo estreia.

⁷² Subcapítulo 1.2 desta tese.

Assim como os professores e pesquisadores Maфра Gagliardi – que fala sobre a diversidade de estímulos cênicos e da facilidade de as crianças assimilarem os estímulos materiais (GAGLIARDI, 2000, pp. 74-75) – e Paulo Merisio – que fala sobre a recepção do espectador ser referente à totalidade da experiência humana naquele tempo e espaço (MERISIO, 2015, p. 93) –, Polyana Horta também entende que existem “várias maneiras do processo cognitivo se dar” (HORTA, 2016, p. 16). Ou seja, não existe uma só forma de perceber e compreender a história, visto que o estímulo da linguagem é apenas um entre tantos envolvidos em um espetáculo teatral. No entanto, como organizar esses signos em relação à estrutura dramatúrgica do espetáculo? Como já visto anteriormente,⁷³ Horta viu em sua estante de livros o romance *O Silmarillion*, de J. J. R. Tolkien e o abriu, aleatoriamente, na parte em que ele cita uma lenda sobre a criação do universo a partir de dois irmãos: um que sonhava com música (com acordes consonantes) e o outro que sonhava com ruídos. Após esse *insight*, ela levou o trecho para Isaque Ribeiro e um assunto puxou outro – especificamente na questão da possibilidade de se perceber o ruído enquanto música –, fazendo-os encontrar um caminho para a história a ser contada. Sobre isso, comenta Ribeiro:

Aí ela [Polyana Horta] leu um texto que falava da origem do Universo, mas a partir da visão de uma entidade que se repartia em várias outras entidades, que faziam parte de um mesmo ser.⁷⁴ Isso nos remeteu a que? A história de John Cage com o ruído e quando o ruído ainda não era música, e tinha alguma coisa ali que incomodava as pessoas. Que incômodo é esse? Mas hoje já estamos em um momento em que nem se discute o ruído enquanto música: ele já está em nós cotidianamente. Então a gente falou: “Cara, está aí! A nossa diferença tem que ir pela cor, muito cinza ou muito colorido”. Mas a gente pode jogar com a música, afinal de contas, é o nosso eixo maior, não é? E que vai ser o lugar da música formal, as sete notas, as escalas; e o lugar do ruído como música. Tanto que a gente começa em Fumaçópolis, que é esse espaço do ruído, com uma música do Hermeto [Pascoal]. Enquanto está acontecendo a [cena da] cidade, toca *Suíte Paulista*. Isso foi

⁷³ Subcapítulo 3.2 desta tese (“*Pra lá*” do texto pronto).

⁷⁴ Texto de *O Silmarillion*, livro de J. R. R. Tolkien, mesmo autor de *O Senhor dos Anéis*.

previsto no roteiro, não foi uma proposta da sonoplastia, foi uma proposta dramática, de executar a música *Suíte Paulista*, do Pascoal, pois ela representa esse lugar do urbano, com instrumentos musicais, mas com ruídos e sons atonais. Aí a gente foi para esse lado que muito nos ajudou, nos facilitou a entender. (RIBEIRO, 2014, p. 6).

No caso do *Pra Lá do Arco-Íris*, segundo a diretora e dramaturga Polyana Horta, algo que os ajudou bastante foi pensar em como a criança poderia jogar junto essa história. Na prática, os dramaturgos perceberam a necessidade de foco, em relação à interpretação das personagens, à criação e composição dos esboços de cena e, inclusive, da trama/texto que surgia das improvisações cênicas. Diz Horta:

Bom, em primeiro lugar a gente tinha em mente que não se deve tratar uma criança como um deficiente mental, não é? Precisávamos fazer a criança pensar junto conosco e uma coisa que era muito trabalhada na questão da interpretação e da dinâmica do desenho de cena era a questão do foco. Então, pelo menos na minha formação, principalmente no teatro de rua, que a gente precisa reforçar e dar foco, pois as pessoas às vezes estão passando... enfim, você está cansado de saber disso.⁷⁵ Então eu coloquei muito isso. Era muito dinâmico, mas o que eu mais precisava era do foco. Estou falando isto com relação à interpretação, mas também tanto no texto, quanto nos desenhos de cena. (HORTA, 2016, p. 16).

É importante destacar que eles iniciaram o processo de criação com improvisações sobre uma gama imensa de temas que surgiam de cenas específicas do livro que deu base à peça, o que acabou dificultando uma estruturação dramática mais tradicional para o espetáculo. Essa profusão de cenas desconexas é algo relativamente comum em processos cênicos coletivos, pois as improvisações realizadas sobre situações

⁷⁵ Esse comentário é devido ao fato de ambos termos passado pelo Oficina Galpão Cine Horto, do Grupo Galpão (Polyana em 2003 e eu em 2004), onde é trabalhado muito intensamente a questão do foco para o teatro de rua, apesar de o Oficina ter como objetivo o trabalho no palco.

distintas acabam causando, em geral, uma fragmentação na estrutura dramatúrgica, o que por um lado, é ótimo, pois possibilita o surgimento de algumas propostas interessantes, mas também dificulta a estruturação dramatúrgica do espetáculo. Sobre isso, comenta Horta:

Chega uma hora também que a gente fala: “Pô, espera aí, não dá para pirar mais”. Mas a gente não tinha muito isso, sabe? Dava para fazer, era um espetáculo muito aberto, uma obra muito aberta, até porque ela era completamente não convencional. (HORTA, 2016, p. 14).

Para os dois dramaturgos, definir o foco, tanto das improvisações quanto da estruturação do roteiro, foi o caminho escolhido. No entanto, após melhor organização da história, ou seja, estabelecidas a trama e as personagens, criou-se outra questão: o maniqueísmo, próprio de histórias voltadas para o público infantil. Os dramaturgos não queriam, a princípio, repetir esse formato comum do dualismo. Diz Horta:

Então a gente tentava mostrar quem era o “vilão” na história. Esse foi o nosso problema na dramaturgia, que eu acho que é o que a gente não conseguiu resolver direito. Porque a gente acabou entrando no lance maniqueísta, entendeu? Era “o bem e o mal”. Só que a gente não conseguia fazer, mas para criança era tão difícil, mas a gente tentava chegar nesse outro lugar. (HORTA, 2016, p. 12).

A questão do maniqueísmo, ou dicotomia entre o bem e o mal, comum nos espetáculos realizados para crianças, foi algo que incomodou inicialmente ambos os dramaturgos, porém, ao mesmo tempo, a criação dos vilões da história – Fray, Pesadelo e Fiapo – ajudou bastante a impulsionar as improvisações, criando cenas que iam do suspense à comicidade, dando uma linha clara à dramaturgia. Isso foi essencial, pois até então, havia dezenas de cenas independentes sobre os mundos de Musicolândia ou

Fumaçópolis, mas todas sem uma nítida linha dramática, tanto que a diretora dizia, em tom de brincadeira, mesmo com o espetáculo estreado, que “o *Arco-Íris* era um espetáculo pós-dramático para crianças” (HORTA, 2016, p. 14). Inclusive a própria dicotomia entre as duas cidades foi uma questão, pois a defesa de que o ruído pode ser música – embasado pela tese de doutorado do professor da Faculdade de Educação da UFMG, Marco Antonio Farias Scarassatti,⁷⁶ e pelos experimentos do músico estadunidense John Cage e do músico brasileiro Hermeto Pascoal – fizeram os dramaturgos perderem o sono, tentando encontrar uma solução para este dilema. Sobre esse assunto, diz Horta:



FIG. 13 – *Pra Lá do Arco-Íris*

Foto: Alex Drumond

Em cena: Isaque Ribeiro, Roza Maria Oliveira, Wagner Alves, Jéssica Tamietti, Fernando Penido, Dudu Guimarães e Anna Campos.

⁷⁶ O Prof. Marco Scarassatti foi coordenador da área de artes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), da qual Polyana Horta foi bolsista enquanto aluna do curso de Licenciatura em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG.

(...) o professor Marco Scarassati (...) tem uma pesquisa sobre ruído na música. Aí eu pensei: “Perfeito!”. A partir da pesquisa dele, comecei a perceber o que eu poderia utilizar dali. Carassati falava, basicamente, que “ruído é música” e eu cheguei para o Isaque e falei: “Isaque, temos tudo isso aqui. Temos ‘ruído é música’, temos dois irmãos que acordam e um faz música e o outro não, porque é invejoso. Mas qual é a ‘música’ dele? A música dele é só ruído e temos uma história na qual eles se enfrentam em uma batalha final. Mas como vamos fazer tudo isso?”. (HORTA, 2016, p. 12).

Constatado que o ruído também era música, os dramaturgos começaram a levar propostas para a sala de ensaios e voltavam ao computador, para tentar organizar as ideias em um texto com início, meio e fim. Entre as improvisações e textos, o maior problema que eles perceberam foi que relacionar o ruído à Fumaçópolis – conseqüentemente, aos vilões Fray, Pesadelo e Fiapo – e a música consonante aos moradores de Musicolândia, naturalmente já estariam criando um juízo de valor em relação a isso. A solução que eles tentaram foi a de criar uma lógica de conciliação com o texto falado, como comenta a diretora e dramaturga Polyana Horta:

Quando fechamos a dramaturgia nesse primeiro momento, eu pensava assim: “Meu Deus, ruído não pode ser visto como uma coisa ruim. Como é que nós vamos fazer? Vamos justificar na fala do Baloeiro [irmão harmônico].” Então, no final, ele fala: “Olha, você tem o seu lado e eu tenho o meu, e é bonito assim”. O vilão aceita ou não aceita? Para o Baloeiro não importava e para a gente também não importava. A gente queria que ele desse o recado, mas eu não sei se a gente conseguiu totalmente, sabe? (HORTA, 2016, p. 13).

Ou seja, a dúvida de ter ou não conseguido transmitir o recado que se queria através da fala de uma personagem é absolutamente plausível – provavelmente em qualquer espetáculo – pelo simples fato de que, como já exposto anteriormente, a mensagem de uma peça não se transmite exclusivamente através do texto falado, mas com tudo o que foi

construído através das imagens, sons, cenas e ações realizadas. Observe-se que a tentativa de não trabalhar em uma lógica dicotômica passou a ser menos relevante quando houve a necessidade de organizar uma história com início, meio e fim, já que esse também era um interesse deles enquanto dramaturgos naquele momento. Sendo assim, mantiveram as personagens antagônicas, mas tentaram relacionar com os temas dicotômicos – bem e mal, som harmônico e ruído, caos e tranquilidade – com o entendimento de que existem questões além do certo e do errado. Exemplo importante dessa relativização é a personagem central, Cenzo, interpretada pelo próprio dramaturgo Isaque Ribeiro, que termina a peça tocando um *kazoo* – instrumento musical não harmônico – e mantém sua roupa cinza – em contraposição às roupas coloridas das personagens de Musicolândia. Ribeiro fala mais sobre a questão da dicotomia e oposições em relação às histórias para crianças e como eles buscaram resolver essas questões:

São culturas opostas... não sei se “opostas”, porque a gente quer falar justamente de acabar com a ideia de “oposto”. Enfim, mas são culturas antagônicas, que na verdade elas se renovam de alguma maneira. (...) Juntar esses lados e um aceitar o outro. É um pouco isso. Aceite o ruído do outro como música, aceite a minha música como ruído, aceite como sou, aceite-me cinza. Tanto que o Cenzo não ganha no final nada colorido, ele continua cinza e o instrumento musical que ele domina é o *kazoo*, que é um instrumento que parece desafinado, que tem aquela coisa da música do Chico Buarque: “minha voz chinfrim”, “aquele bandolim”,⁷⁷ aquela chatice, aquele “innnn” (imitação de som de *kazoo*), uma coisa que não soa musicalmente bem para uma pessoa erudita. (RIBEIRO, 2014, p. 7).

Essa questão da dicotomia passou a ser o foco da preocupação dos dramaturgos, tanto que a história da peça é a relação entre a estrutura de Musicolândia – que é uma cidade colorida, com música melódica e pessoas alegres – e a de Fumaçópolis – que é uma cidade com fumaça, barulho, poluição e pessoas invejosas. O elo entre esses dois lugares é a

⁷⁷ *Até o Fim*, de Chico Buarque, lançada em 1978.

personagem do menino Cenzo, filho do governante de Fumaçópolis, que une as duas cidades, uma vez que ele descobre uma passagem mágica para Musicolândia. Com essa trama desenhada, a preocupação da dupla de dramaturgos passou a ser tanto a mensagem que pode ser extraída dessa trama ou seja, o conteúdo, quanto a maneira de contar essa história para crianças, isto é, a forma. Sobre essa questão, diz Ribeiro:

Aí veio uma pergunta, depois que a gente já tinha bastante material (...): qual é o fundo – não sei se “moral”, não sei se é essa a palavra – qual era a mensagem, o que é o conteúdo, o que você quer dizer com a história? (...) Então o que foi a solução do nosso espetáculo? A gente resolveu parar com essa separação, essa polarização do sem cor ou colorido, o ruído e a música, a arte e a vida, o bom e o mau, e falamos: “Vamos quebrar as barreiras!” Aí a gente colocou isso tudo numa lógica mais “infantil” – não sei também se essa seria mesmo a palavra mais correta (...) – mas a gente pensou no que era a nossa referência de produtos para esse público, principalmente na questão dos novos desenhos, dessa estética rápida e mágica ao mesmo tempo, que coloca as crianças como heróis. E a ideia era um pouco essa, de poder quebrar uma barreira, quebrar os eixos, de acabar com as dicotomias, com essas separações – podemos falar assim – com essas polarizações e vamos ser juntos, vamos juntando. (RIBEIRO, 2014, pp. 6-7).

Conforme relatado nas entrevistas, após algumas apresentações, a equipe percebeu, por meio do retorno tanto das crianças quanto dos adultos, que algumas coisas comunicavam e outras não. Horta começou a perceber que algumas cenas que funcionavam bem nos ensaios – de acordo com a lógica de quem estava integrado na equipe – não estavam tão compreensíveis para quem assistia nas apresentações. Com isso, eles foram modificando cenas, mas principalmente, nesse momento, acrescentando textos para situar melhor os espectadores em algumas cenas e dar concretude às situações do jogo imaginário que não ficaram muito evidentes. A esse respeito, conta Horta:

Enfim, a gente via a resposta das crianças, a gente via a resposta dos amigos e mudava. No final a gente mudou várias coisas durante o processo. Inclusive, eu falava que o *Arco-Íris* era um espetáculo pós-dramático para crianças (*risos*). (...) Porque do começo até o meio, que é a entrada dele em Musicolândia, não é aquela coisa assim: “Olha, gente, estou entrando em Musicolândia”, ou “olha gente, eu estou na padaria (...)”. Quando a gente estava fazendo isso a gente pensava: “Nossa! Vai ficar bom pra caramba!”. Só que para criança é necessário ter um entendimento melhor das coisas, ter uma linha mais clara. Então eu fui colocando palavras, frases que pudessem fazer melhor esse elo para as crianças. (HORTA, 2016, p. 14).

Para o *Pra Lá do Arco-Íris*, foi muito importante a resposta da plateia, não só no momento do espetáculo, como em conversas depois das apresentações, pois toda a equipe de criação passou a ter um retorno sobre a forma como as crianças percebiam o espetáculo, as personagens e algumas cenas específicas. Sobre um desses contatos logo após a apresentação, a atriz e produtora do espetáculo Roza Maria Oliveira destaca um comentário de uma das crianças que assistiu à peça sobre a questão de ela interpretar dois personagens tão distintos como o Pesadelo (de Fumaçópolis) e a Babi (de Musicolândia). Diz Oliveira:

(...) eu tive uma situação de uma criança vir conversar comigo no final da peça – porque no término eu vinha como a Babi, a menininha fofinha de Musicolândia. Ela veio e falou assim: “Você que é o Pesadelo?”. E eu respondi: “Não, eu sou a Babi!”. Aí ela: “Ah, entendi...”. Então veio outra criança e falou: “Eu quero conversar com você!”. Aí fez um tanto de pergunta e no final – eu percebi que era isso que ela queria mesmo saber – ela perguntou: “Vem cá, você não tem medo quando você é o Pesadelo? Você não tem medo da sua risada quando você faz o Pesadelo?”. Eu achei muito legal essa menina perguntando isso: “Você não tem medo de você?” (*Risos*). (OLIVEIRA, 2016, p. 5).

A questão da compreensão é algo que preocupa os artistas por um lado, mas o público, especialmente o infantil, constrói os sentidos da obra artística através de sua lógica própria. Enquanto os criadores podem estar

concentrados na questão do entendimento da trama, por exemplo, aquelas crianças que assistiram à peça naquele dia estavam concentrados nas mudanças de personagens, e esse jogo pode ser algo bastante interessante e construir outros sentidos daquela obra. Sobre isso também, diz Ribeiro:

Você tem que descobrir o novo em meio à fórmula. Por acaso, quando você entra em cartaz e percebe, com o contato com o público, que algumas coisas não estão efetivando trocas, você vai deixar de revisitar a sua criação? Acabou? Não, não acabou. E isso não é só com dramaturgia, mas com espetáculos também, não é? Que é como eu falei agora, de troca com a plateia. (...) **A estreia não é o final; é apenas mais uma etapa do processo que vai existir enquanto o espetáculo tiver vida útil.** Foi assim que eu fui percebendo profissionalmente. (...) Nas primeiras apresentações de *Pra Lá do Arco-Íris*, a gente fez questão de ir em salas de aula de jovens de 7 a 8 anos, de 14 a 15 anos e de 17 a 18 anos, para a gente ouvir deles, primeiro, o que é que eles tinham entendido da história e o que tinha ficado para eles. Então esse processo foi muito válido para a gente perceber como a peça dialogava diretamente, indo lá e perguntando: “E aí, o que vocês acharam, o que vocês entenderam?”. (RIBEIRO, 2014, p. 15, grifo meu).

Os processos coletivos, em geral, costumam mostrar que mais importante do que pensar em métodos fechados é estar aberto às relações com pessoas distintas e às lógicas diferentes da forma pessoal de enxergar o mundo. Realizar um espetáculo para crianças, especialmente nesse tipo de processo, é colocar à prova, em todas as apresentações, essas lógicas e visões de mundo, e um exercício de compreensão das formas de se estabelecer uma comunicação efetiva com o público infantil real, e não com uma abstração que reina nos clichês de infância.

Nesse sentido, o espetáculo *Pra Lá do Arco-Íris* possibilitou um exercício de construção cênica e dramaturgica que apontou formas pouco utilizadas no teatro para crianças, com propostas que fugiram, inclusive, de uma lógica linear, mas que estabeleceu um jogo bastante rico entre palco e plateia.

4.3. Brincando com fogo

(Na televisão): Uma terrível explosão aconteceu hoje no aeroporto de Gluglulândia, muitas galinhas, perus e marrecos e outras aves ainda não identificadas morreram. Entre as vítimas está o peru mundialmente famoso, o astro da TV: Glugludoaldo Meira. Ainda não se sabe...

A – Desliga isso? Assim nós vamos assustar as crianças.

B – Nem parece teatro infantil. Até agora eu não sei qual é a moral da estória. Não tem mensagem? Nunca vi uma história para crianças sem mensagem.

C – Que tal “quem brinca com fogo acaba queimado”? (HILDEBRANDO, 2012, p. 16).⁷⁸



FIG. 14 – O Mistério da Bomba H_____

Foto: Anna Campos

Em cena: Enedson Gomes, Tatá Santana, Diego Krisp e Helaine Freitas.

Existe uma questão que se estabelece quando um grupo de teatro inicia algum processo cênico criativo direcionado ao público infantil, que é o fato de os espectadores preferenciais daquele espetáculo serem crianças, o

⁷⁸ Trecho do final da peça *O Mistério da Bomba H_____*.

que não exclui, evidentemente, os adultos. Como vimos, essa circunstância determina, em termos de construção dramática, algumas estratégias a serem adotadas a fim de se alcançar uma comunicação efetiva com tais espectadores: seja pelo viés da narrativa, isto é, a partir da trama dos acontecimentos, seja pela via cenestésica, estimulada por meio de ações físicas e vocais dos atores e atrizes em cena, ou ainda pelo aspecto evocativo, que impulsiona significados que geram ressonâncias subjetivas nos espectadores, desde um nível subconsciente (BARBA, 2014, pp. 39-40).

Em paralelo, surgem questões importantes a serem verificadas pelos grupos, desde a escolha dos temas a serem abordados à linguagem cênica a ser utilizada e, como já foi visto também nos espetáculos anteriores, o que dizer a partir da história a ser contada – ou seja, a questão da mensagem que será transmitida às crianças. Sobre isso, diz o dramaturgo Antonio Hildebrando:

Mas o que eu queria falar, é que, com criança, eu acho que fico mais preocupado com a questão da... não é exatamente “mensagem”, mas a ideia da mensagem. Por exemplo, a mensagem do *Quem Pergunta* é: “Olha, minha filha, não existe verdade; existem versões”, que não é necessariamente uma mensagem que você esperaria ver em uma peça para crianças, mas é essa que a gente dá. E no caso da mensagem da dramaturgia do *Bomba H* era: “Se tem bomba, vai explodir! Então não tenham bombas, não as fabriquem, sejam pacifistas radicais!”. Era isso! (HILDEBRANDO, 2016, p. 12).

A mensagem é apenas um dos inúmeros fatores que formam a conjunção da obra artística final, assim como as formas de criação, se são coletivizadas ou não. Como já visto anteriormente, um espetáculo cênico tem inúmeras formas de ser absorvido pelo público e, muitas vezes, as mensagens relacionadas ao texto falado não são o elemento que mais fica presente na memória do público (GAGLIARDI, 2000, pp. 74-75).

A história a ser contada em um espetáculo, em geral, oferece uma estrutura que pode ser a base para a construção de um universo ficcional a

partir do qual surgem situações cênicas capazes de tocar o espectador. Normalmente, o que pode ser classificado como um bom texto muitas vezes é um texto que possibilita situações de jogo que construam cenas interessantes – no sentido estrito da palavra, aquilo que possa interessar ao público – e não necessariamente um texto com uma construção literária ou poética de notável qualidade, como, por exemplo, uma peça de William Shakespeare ou de Federico Garcia Lorca.

No caso do espetáculo *O Mistério da Bomba H_____*, o próprio autor, Antonio Hildebrando – dramaturgo premiado e que já tinha tido quatro textos montados pelo Grupo Oriundo, os quais ele também dirigiu⁷⁹ – afirmou que não gostava do texto da peça, mas como a Anna Campos, uma das atrizes e produtora do grupo gostou, foi o texto que o Grupo Oriundo inscreveu em um edital de incentivo à cultura (HILDEBRANDO, 2016, p. 1). A primeira decisão de Hildebrando foi a de não dirigir o espetáculo, o que abriu a possibilidade de Anna Campos realizar sua primeira direção teatral. Ela, por sua vez, relacionou-se com o texto, como ela mesma diz, como um “pré-texto”, partindo das personagens que existiam nesse pré-texto, dando forma cênica através das improvisações dos atores (CAMPOS, 2015, p. 1). Sobre o fato de o espetáculo ser direcionado para criança, a diretora Anna Campos comenta:

Para mim, o fato de ser para a criança... é engraçado, porque a primeira coisa que a gente pensou para fazer o espetáculo para a criança é que a gente não estava fazendo “teatro infantil”. Ponto. A gente tem um texto a ser encenado. Esse texto é direcionado para as crianças, nós vamos usar uma linguagem que nós vamos recorrer a algumas coisas, de ludicidade, de músicas direcionadas para a criança, mas nós não vamos montar um espetáculo infantil. Foi o primeiro ponto. (CAMPOS, 2015, p. 2).

⁷⁹ Os quatro espetáculos do Grupo Oriundo, até a montagem de *O Mistério da Bomba H_____* em 2012, foram: *O Lustre* (2008), *Por Quem Choram as Samambaias?* (2009), *Quem Pergunta, Quer Resposta!* (2010) e *Cabaré Vagabundo* (2011), todos com texto e direção de Antônio Hildebrando e com Anna Campos e Enedson Gomes no elenco (além de outros atores convidados).

Quando perguntada sobre o que ela quer dizer por espetáculo infantil, Campos responde:

Espetáculo infantil... pensando assim: “Estou montando um espetáculo para criança. Mas que criança?”. Porque pode ser a criança que eu tenho na minha cabeça, entendeu? E não é para essa criança que estou montando o espetáculo. Eu estou montando para todas as crianças que queiram assistir e não a criança que está na minha cabeça. Se eu começar a montar um espetáculo direcionado para criança, vai virar assim: “esse aqui é para criança”. Mas para qual criança? E as crianças de hoje em dia, elas vivem num mundo que é completamente outro. Está aí na internet, no computador, eles tem acesso a tudo, não é? Elas falam de diversos assuntos. Então eu acho que às vezes a gente pode acabar infantilizando a própria criança, sabe? Fazendo um produto muito aquém. Tem uma coisa que me incomoda muito quando a gente faz teatro para criança é que as pessoas falam assim: “Ah, mas será que ela vai entender?”. Isso para mim não interessa, não é essa a pergunta que tem que ser feita. Ela pode não entender, da mesma forma que a gente às vezes não entende. Como que a gente quer que ela entenda? As crianças estão muito abertas para entender em vários sentidos: sensoriais, musicais etc. As pessoas se perdem muito na questão de um fio lógico e esquecem que a criança, graças a Deus, ainda não está tão presa somente nessa lógica racional, entende? Que a gente, como adulto, fica com uma tapadeira na frente, sabe? (CAMPOS, 2015, p. 3).

O fio lógico ou a lógica racional, à qual Anna Campos se refere, é algo a que o adulto se prende e que o impede, muitas vezes, de acessar essa energia da brincadeira e do jogo infantil. A preocupação com um texto escrito que construa um encadeamento coerente do ponto de vista dramático é algo comum da expectativa adulta e que respeita a lógica dos adultos. No entanto, uma galinha depenada, um urubu esperto e um peru canastrão podem ser instrumentos para a construção de situações riquíssimas a partir de improvisações que possibilitam às crianças – dentro de sua própria lógica – não só encontrarem o riso nas situações cômicas, mas também refletirem e construírem questões sobre as cenas apresentadas. Ainda sobre as improvisações e a questão do direcionamento ao público infantil, comenta a diretora Anna Campos:

(...) se a gente focou nesse público no processo de improvisação?
 (...) Não, não tinha isso. A gente não pensou nisso no processo de improvisação. O que aconteceu foi que a gente lapidou depois. Porque na hora da improvisação soltou tudo, tudo que tinha pra soltar a gente soltou. Soltar os bichos mesmo, entendeu? E depois a gente foi lapidando para que o espetáculo fechasse. Por exemplo, se na improvisação saísse algum palavrão ou alguma coisa, tudo bem. Improvisação é improvisação e isso podia ficar até aquela cena amadurecer e, depois a gente ia tirando essas coisas, ia lapidando para ficar livre para todos os públicos. Mas, assim, direcionado para a improvisação não. Foi uma coisa completamente limpa. (CAMPOS, 2015, p. 3).

Ainda de acordo com a diretora, a liberdade em relação à criação das improvisações foi fundamental não só na reconstrução dramática do texto original, mas também em relação à forma estética, pois o jogo de cena dos atores e atrizes se assemelhava, muitas vezes, ao tipo de estética de paródias aos melodramas de circo-teatro, com atuações cômicas, atores interpretando diferentes personagens e cenas que deixavam explícitas as trocas e os jogos de relação dentro de cena e fora de cena. Sobre essa estrutura mais próxima de uma estética épica de distanciamento – que se opõe à estrutura dramática de identificação – e de isso ser comum ou não em espetáculos para crianças, o dramaturgo Antonio Hildebrando comenta:

(...) como eu assisto pouco teatro para crianças, eu não tenho ideia do que estão ou não estão fazendo no teatro infantil. Então, para mim, esse tipo de coisa atribuída ao teatro épico, digo, mostrar tudo, mudar a roupa na cena... agora, no *Quem Pergunta Quer Resposta*, a gente já incorporou no texto que ela diz: “Você sabe que eu não sou uma menininha. Cachorro não fala, gato não fala” e abre logo o jogo. Foi uma grande surpresa para mim quando as pessoas começaram a assistir e a levantar esse ponto. “Ah, mas é interessante, porque os atores são diferentes do teatro infantil”. Aí eu falo: “Ah, tá, obrigado!” (Risos). (HILDEBRANDO, 2016, p. 3).

O que provavelmente se espera de um teatro realizado para crianças para que algumas pessoas considerem que estruturas de atuação épica sejam diferentes do teatro infantil? (HILDEBRANDO, 2016, p. 3). Ou

seriam outros aspectos além da estrutura épica – como a questão da comicidade – que chamaram a atenção do público e pareceram diferentes do comum? O dramaturgo Antonio Hildebrando também atenta para a questão da comicidade utilizada em *O Mistério da Bomba H_____*, que ele identifica como besteiro. Ele afirma:

Talvez o que o torna diferente, é porque ela é um besteiro para crianças, porque talvez as pessoas fiquem muito “cheias de dedo”, e nesse ponto é muito bom trabalhar com a Anna, porque a gente tem uma sintonia ótima. A gente não fica procurando problema onde não tem. É claro que, às vezes, o ator vai improvisando, e fica meio sacana... (risos). (...) E eu acho que, às vezes, a gente pergunta até: “Mas será que não está pesado demais?”. Afinal é feito para o público infantil. Mas a gente nunca se deixa levar muito por esse lado. Então você pega a cena sobre a primeira menstruação da galinha: aquilo é criação da atriz e é ótimo! Eu acho ótimo! Essa personalidade mais gay do Peru também veio com o ator e veio muito bem! (HILDEBRANDO, 2016, p. 7).

O que Hildebrando identifica como besteiro, talvez seja algo próximo ao que já foi identificado anteriormente como paródia aos melodramas de circo-teatro. Esse tipo de proposta, relacionada com o público infantil, proporciona um jogo cênico, uma agilidade nas trocas de cena e um tipo de relação com público bem próxima de uma relação circense ou da palhaçaria – que também é uma relação épica –, pois coloca o ator e o público, muitas vezes, em um jogo de comunicação direta em cena. Quando perguntado sobre como ele pensa o teatro para crianças ao escrever um texto para esse público, Hildebrando responde:

Não penso, quer dizer, penso, mas se penso não adianta nada, porque na verdade conheço muito pouco de criança. Eu tenho um contato muito pequeno com crianças e o meu contato com crianças não é nada de muito diferente. Eu sei que com criança eu não vou falar sobre a trepada de ontem, enfim... não vou falar cinquenta palavrões, pois talvez os pais encham o saco da criança se ela for repetir. Mas eu não tenho essa preocupação, eu nunca estudei infância. Não é igual ao que você faz ou como outros colegas

fazem, as crianças de tal a tal faixa, tem um tipo de pensamento e tal. O *Bomba H*, por exemplo, é um besteiro. Eu posso fazer uma peça que sejam sobre galinhas também e que considero que não seja para criança. Não penso muito nisso, mas também não é um problema. No *Quem Pergunta* o mais importante era a fala final, pois depois de fazer gato e cachorro ela falava: “Vocês sabem que eu não sou uma menininha, que cachorro não dança, que gato não canta etc.”. (...) Era uma quebra de fantasia, mas a criança não tem nenhum problema com isso. Então eu realmente não sei. Eu acho que talvez os textos meus que eu chamo mais de besteiro, sejam esses infantis, mas não é bem besteiro, não é? (HILDEBRANDO, 2016, p. 10).

Para o dramaturgo, existe, no teatro para crianças, uma liberdade cênica frente ao absurdo e à situações fantásticas, principalmente com animais, que são questões importantes, como afirma Hildebrando:

É porque [o teatro para crianças] é mais livre em relação ao absurdo, personagens tipo um gato que canta. Bicho! Talvez a chave seja “bicho”. Talvez, para mim, quando eu faço teatro para criança, eu penso que tem que ter bicho. Acho que é isso, porque nas duas tem bicho. No *Quem Pergunta* tem gato, tem cachorro (...). No *Bomba H*, na realidade, o grande barato para mim eram as galinhas, a ideia de galinha. A galinha é um bicho que eu adoro, que eu acho um bicho engraçado, estranho e também eu dei uma linha na peça que você via as galinhas peladas, que já é uma sacanagem, é muito engraçado. (...) Eu acho que estou escrevendo para criança. Submetido às plateias infantis, não tenho visto um grande problema e normalmente também não vejo pai ou mãe reclamar muito de que as peças sejam chatas ou bobas. Eles assistem, riem, curtem, é o que eu percebo. Então eu acho que estou escrevendo para criança. A questão é se os especialistas, olhando de fora, vão dizer se eu estou escrevendo para crianças ou não. Na minha cabeça, esses dois textos – *Quem Pergunta Quer Resposta* e *O Mistério da Bomba H*_____ - eu escrevi para criança, mas acho fácil que virem para adulto, ou dá para fazer também *O Lustre* para criança. É só tirar umas coisas mais pesadas. (HILDEBRANDO, 2016, pp. 10-11).



FIG. 15 – O Mistério da Bomba H

Foto: Anna Campos

Em cena: Diego Krisp, Tatá Santana, Enedson Gomes, Helaine Freitas e Isabela Arvelos.

Para o ator e produtor Enedson Gomes, a questão da qualidade da presença do ator é fundamental para construir essa lógica de comunicação e tornar o espetáculo mais “vivo”. Na visão dele, a questão de sentir a história como sua também garante outro estado de presença cênica no momento da apresentação em si. Diz Gomes:

(...) o espetáculo é muito vivo. Eu acredito em um teatro muito nesse lugar, na hora da representação, na hora de ir para o público, do encontro com o público, com a gente presente 100% ali. Senão não vai colar. Senão eu vou contar uma história qualquer ali e talvez a pessoa não vá se interessar tanto por essa história, entende? Mas se eu contar essa história de uma forma mais viva, mais presente, mais minha, aí eu acho que irá causar mais interesse. E isso é muito legal, porque o espetáculo ficou sendo muito dos atores. O texto começou a virar texto nosso. Por mais que o Hilde tenha escrito, ele acabou pegando coisas que a gente criou em improviso, escrevendo isso de outra forma. E aí ele volta com outra coisa e a gente consegue se apropriar desse texto. (GOMES, 2016, p. 7).

A sensação de apropriação e autoralidade do ator em relação à história é algo que implica tanto na questão da presença cênica – como aponta Gomes (GOMES, 2016, p. 7) – quanto nos assuntos levantados pelos atores e atrizes e acrescentados à trama inicial, principalmente assuntos atuais que eles quiseram discutir e levar para o espetáculo, questões como: racismo, orientação sexual e religiosidade, como aponta a diretora do espetáculo, Anna Campos (CAMPOS, 2015, p. 4). Diz Campos:

Por exemplo, o Diego Krisp trouxe um peru notadamente homossexual para a cena e foi uma opção não cortar, entendeu? Mas é importante lembrar que o peru da história tem uma aversão por galinhas. Então ele trouxe um peru bem afetado mesmo que, inclusive, foi uma opção dele. Nós não realçamos isso, mas também não tiramos. (...) Mas foi uma coisa que o ator trouxe. Porque se fosse outro ator, às vezes traria outra coisa. Não focaria na sexualidade desse peru. Não sei porque, ou talvez sei, mas o Tatá Santana, que era o único ator negro do espetáculo, ele escolheu fazer o urubu. (...) dentro do espetáculo, a gente, de

certa forma, lida com questões que vem dos atores. Com questões polêmicas ainda, como racismo, homofobia, intolerância religiosa... que inclusive foi uma coisa que incomodou algumas pessoas na personagem Madame Crista,⁸⁰ que era uma cigana que lia o futuro, o presente e o passado num “Ovo de Cristal”. Também tem esse fanatismo onde você não aceita o outro, não é? Então o espetáculo passa por muitas questões assim, mas todas colocadas de uma forma secundária, onde a pessoa pode perceber ou não. (...) Eu falei: “Nós vamos fazer um espetáculo! Não pensem que vamos fazer um espetáculo para crianças, só. É um espetáculo”. Então eu acho que cada um foi trazendo coisas assim da sua vida para as personagens e que de certa forma essas questões foram diluídas. (CAMPOS, 2015, p. 4).

Temas delicados ou polêmicos trazidos tanto pelo texto inicial quanto pela criação dos atores foram aspectos com os quais a direção teve que se relacionar, o que provocou a percepção de qual discurso aquela proposta estaria reverberando. Muitas vezes, tocar em assuntos polêmicos pode dar um peso interessante ao espetáculo, repercutindo pensamentos e provocando atitudes dos integrantes do grupo, mas, outras vezes, pode refletir negativamente pela forma como o público recebe esses assuntos nas apresentações. E essa é uma preocupação que surge pelo fato de se estar relacionando com o público infantil, como relata Hildebrando:

Eu fico mais atento agora, porque eu acho que escrever para criança é levar um pouco mais a sério o politicamente correto, talvez seja isso. As regras do politicamente correto têm que ser levadas mais a sério porque talvez ela [a criança] não possa ainda discernir tanto sobre o certo e o errado. (...) Ela não consegue discernir tão claramente o que é pelo prazer do humor e o que é um reforço de preconceito, então você tem que ter um pouco mais de cuidado, mas também sem virar paranoico. Enfim, vou ter um pouco mais de cuidado do que eu teria numa peça que estou pensando para o público adulto. (HILDEBRANDO, 2016, pp. 11-12).

⁸⁰ Interpretada pela atriz Helaine Freitas.

Pode-se abordar qualquer tema para crianças, mas a forma e a linguagem que serão utilizadas é o que faz a diferença, para que se possa estabelecer realmente uma comunicação que faça sentido para o público com que se está relacionando. Quando Hildebrando diz que “escrever para criança é levar um pouco mais a sério o politicamente correto” (HILDEBRANDO, 2016, p. 11), é porque muitas coisas que as crianças assistem em cena podem ser referências para elas, mesmo que seja apenas uma piada sem maiores pretensões. O discernimento de questões mais complexas ainda é algo delicado na infância, mas isso não significa que se deva ser moralista e evitar determinados assuntos. Os assuntos existem e devem ser abordados sim, mas o cuidado na forma de abordá-los deve estar presente.

Dentre as formas de abordar os assuntos mais complexos e delicados, existem muitos mitos de como deve ser o teatro para crianças e, nesse aspecto, o Grupo Oriundo é unânime em afirmar que deseja a liberdade de fazer diferente. Um exemplo disso é a contestação de que espetáculos para crianças devam ser poéticos. A diretora Anna Campos questiona esse mito do poético e mostra como esse aspecto vira piada nas mãos do grupo:

Agora o nosso próximo passo com o teatro para crianças, não só em teatro para crianças, mas talvez até com a *Bomba H*, que a gente brinca... é porque nós fomos em vários festivais e em todos eles a gente escutou a mesma coisa: que o espetáculo não é poético. (...) Então a gente entra em uma outra linha de espetáculo para crianças também, que vem de uma linha de pesquisa na qual as pessoas estão presas também nessa ideia de que espetáculo para crianças tem que ser lúdico, poético, não é? Mas tem que ser sempre? Sabe, porque o espetáculo *A Bomba H* de certa forma é mais escrachado e a gente até brincou que vai colocar uma poesia sobre bomba no final.⁸¹ (*Risos*). Para a gente não ter mais esse

⁸¹ De fato, depois, eles acrescentaram ao final do texto um diálogo sobre não haver mensagem nem poesia na peça – e que por isso o espetáculo não parece que é Teatro para Crianças – e, em seguida, recitam trechos da poesia *A Bomba*, de Carlos Drummond de Andrade.

problema. (...) E entrou até uma cena no *Cabaré Vagabundo*⁸² por causa dessa questão de que “teatro para criança tem que ser lúdico”, que é uma cena do Lobo Mau atrás da Chapeuzinho Vermelho (...). Aí, na hora que o Lobo Mau vai comer a Chapeuzinho, uma das atrizes entra e fala: “Ai, que lúdico!”. (*Risos*). Enfim, a gente faz piada de tudo e eu acho que isso às vezes incomoda. (CAMPOS, 2015, pp. 6-7).

O dramaturgo Hildebrando é mais direto quando aborda esse assunto, defendendo que existem várias formas de se fazer teatro para crianças:

Talvez, como eu ouço muito de colegas ou de especialistas: “Teatro para criança tem que ser poético!”, aí eu sacaneio tirando a poesia. Se alguém fala para mim: “Teatro para criança tem que ter isso”, aí eu vou e tiro mesmo! (*Risos*). (HILDEBRANDO, 2016, p. 11).

Em teatro, não precisa haver uma fórmula definida para realizar qualquer tipo de espetáculo, mas sim, como defendo nesta tese, é essencial buscar estabelecer uma comunicação efetiva com os espectadores. Para tanto, a recepção do público é algo que informa para os artistas como essa comunicação está se estabelecendo. Mas como perceber como o público está recebendo o espetáculo? Para o dramaturgo Antonio Hildebrando, ficar atento ao público, sentado ao fundo do teatro, pode ser uma das estratégias possíveis:

A primeira coisa que eu olho, tanto nos adultos quanto nas crianças, para perceber como o público está reagindo ao espetáculo, é ficar lá atrás e ver se as cabeças estão na direção do palco. Se as cabeças começam a virar demais, ou o rangido das cadeiras, isso vai te mostrar que a atenção não está prioritariamente no palco. Então, como não é uma peça

⁸² Espetáculo do Grupo Oriundo para adultos, do ano de 2010, com direção e dramaturgia de Antonio Hildebrando.

revolucionária, ela é medida por esses critérios, que é, basicamente, se as crianças estão prestando atenção. (...) Porque eu vi poucas coisas de teatro, que parece que fizeram pensando em crianças, e, em algumas, há crianças que andam o tempo inteiro! Elas não sentam, elas não param, elas não olham para o palco, elas choram! Isso me parece um indicador muito claro de que aquilo não está comunicando. E eu não vi isso acontecer no caso da *Bomba H.* (...) Nas vezes que eu vi, para ser absolutamente sincero, eu achei que as crianças curtiram sim – as cabeças delas ficam na direção do palco, elas ficam atentas e isso em uma variação de faixa etária muito grande, desde as crianças bem pequenas, que curtem aquela galinhada toda – mas às vezes eu tenho a impressão de que os pais gostam até mais do que as próprias crianças. (*Risos*). (...) Eu realmente não sei o que agrada a crianças. As vezes que eu vi, eu percebi que elas seguem atentas. (HILDEBRANDO, 2016, p. 13).

Nesse sentido de observar as reações da plateia, o acompanhamento por parte da equipe que não está em cena – nesse caso, a diretora e o dramaturgo – é algo importante, pois dá ao grupo vários ângulos de percepção do público, e o ângulo de visão de quem não está em cena é bastante diferente da perspectiva dos atores, pois estes, além de perceber o público de frente, estão envolvidos com as próprias ações, construindo a relação com o público de forma mais direta, enquanto diretores e dramaturgos – caso estejam de fora – podem perceber determinadas nuances que fogem do raio de percepção dos atores. Da mesma forma, existem outras questões que só quem está atuando é que percebe, como nos conta o ator Enedson Gomes sobre as trocas de energia entre os atores e a busca por resoluções de cena de uma forma mais tranquila:

Então, falando como ator, está sendo muito gratificante, porque é enriquecedor. A troca entre os atores é muito forte. A troca de experiências, a cumplicidade entre eles, sabe? Porque acontecem coisas como o ator ficar super à vontade com o outro e falar assim: “Então, é assim, isso é bom. Vamos fazer assim”. E ter aquela paciência de escutar o outro, que às vezes a gente não tem. Às vezes a gente fica meio afobado para resolver a cena, pois a tendência é querer resolver a cena. Aí a gente começou a aprender

a respirar em cena, a fazer, a esperar, sabe? "Isso aqui ontem foi bom, hoje já foi ruim, vamos tentar mais uma vez", ou "isso não dá certo mais, vamos partir para outra". (GOMES, 2016, pp. 6-7).

A comunicação em cena, como foi apresentada pelo teatrólogo russo Konstantín Stanislávski, é algo que acontece em quatro níveis, que ele nomeou da seguinte forma:

- **Comunicação solitária** ou **autocomunicação**, na qual o ator/atriz busca a comunicação com o que Stanislávski chama de “meu verdadeiro eu” ou “o meu estado de espírito interior” (STANISLÁVSKI, 2017, p. 246-247);
- **Comunicação mútua** com uma ou mais pessoas em cena. (STANISLÁVSKI, 2017, p. 247-249). Que é quando nos comunicamos de forma direta, seja um ator/atriz com outro(s), ou, no sentido da interpretação épica, de um ator/atriz com o público;⁸³
- **Comunicação com objetos imaginários, irreais ou inexistentes**, no qual cita, como exemplo possível, o fantasma do pai de Hamlet, personagem da tragédia *Hamlet, príncipe da Dinamarca*, de William Shakespeare (STANISLÁVSKI, 2017, p. 250);
- **Comunicação indireta**, que ele também chamava de **comunicação com um grupo de objetos** ou **com o grande público**. (STANISLÁVSKI, 2017, p. 251-252).

⁸³ Stanislávski não considera essa forma de interação para o estilo de teatro que costumavam fazer na época (STANISLÁVSKI, 2017 p. 251), mas, para o nosso caso, é relevante considerar a comunicação mútua direta com o público também, algo que ficou mais comum a partir das teorias do Teatro Épico do alemão Bertolt Brecht.

A “troca entre os atores” e o “aprender a respirar em cena” (GOMES, 2016, pp. 6-7) são formas de cuidar melhor da comunicação em todos os níveis nomeados por Stanislávski. Isto porque além da **comunicação mútua** entre os artistas em cena e da **autocomunicação** a partir da respiração, que ajuda na busca por um melhor estado no processo de atuação cênica, o fato de o ator se relacionar bem consigo mesmo e com o outro em cena, leva-o a resolver as questões sem desespero, possibilitando também os outros níveis de comunicação – **com objetos imaginários e indireta ou com grupo de objetos**. Ou seja, o ator/atriz deve comunicar de verdade, acreditando na ação e no momento presente, como comenta o ator Enedson Gomes, usando como exemplo o ato de contar uma história para um filho. Ele explica:

Eu acho que o ator tem que estar acreditando no que ele está fazendo ali e na hora da apresentação. Se não acredita naquilo, o trabalho não vai funcionar. É igual a contar história para seu filho. Quem fala muito isso é o Júlio Adrião.⁸⁴ Você vai contar uma história e se, ao terminar, a criança falar: “conta de novo”, é porque foi muito bom. Mas aí, se você contou a história e ela não falou nada é porque você mesmo não estava acreditando naquilo que você estava falando. E ela não acredita na história que você contou dessa forma. (GOMES, 2016, p. 14).

Em *O Mistério da Bomba H_____* percebe-se um espetáculo ágil, no qual o processo de improvisação utilizado em sua criação, aliado aos conceitos de liberdade de toda a equipe de criação – atuação, direção e dramaturgia – e aos temas abordados, constroem uma relação de comunicação próxima de uma paródia aos melodramas de circo-teatro – ao que o dramaturgo Antonio Hildebrando chamou de besteiro! (HILDEBRANDO, 2016, p. 7).

⁸⁴ Ator carioca, que une a contação de histórias e o teatro físico e tem como principal espetáculo o solo *A Descoberta das Américas*, com texto do italiano Dario Fo.

Outro aspecto importante nesta encenação é que os artistas pensaram nas crianças mais em um segundo momento, pois as improvisações foram livres e foi importante não cortar o fluxo de criação (CAMPOS, 2015, p. 3), mas sim perceber o que pode funcionar ou não na comunicação com o público depois de passado o processo de construção inicial.

Por fim, a percepção da comunicação dos atores entre si (GOMES, 2016, pp. 6-7) e da recepção do público (HILDEBRANDO, 2016, p. 13) é algo que foi importante para a continuidade do frescor do espetáculo, mesmo após cinco anos de existência.

CONCLUSÃO

Na história do trabalho do ator, o conhecimento de si foi o foco central das preocupações de artistas e pesquisadores dos comportamentos cênicos, o que não significa que a compreensão do outro ou da criação coletiva esteja afastada desse universo de preocupações; ao contrário, o conhecimento de si no trabalho do ator sempre conduziu para uma relação mais profunda com o outro ou com os outros, tanto colegas de cena e/ou grupo, quanto com o público. (ICLE, 2009, p. XV).

Nesta tese foram pesquisados três espetáculos realizados em Belo Horizonte, Minas Gerais, no início do século XXI (2007 a 2012) e que podem ser percebidos como integrantes de um movimento não organizado de interesse por um teatro para crianças na qual a relação com o público infantil seja reformulada.

Uma das questões abordadas foi o fato de os processos de criação cênico-dramatúrgica dos mesmos terem sido realizados de forma coletiva, ou seja, com a participação de todos os envolvidos na construção do espetáculo – equipe de atuação, direção, dramaturgia e demais membros da equipe artística – tanto na criação dos textos como das cenas.

É evidente que os processos cênicos coletivos não são a única forma de realização de espetáculos teatrais de qualidade. No entanto, eles provocam nos artistas participantes do processo de criação outros modos de lidar com a construção cênica: com mais fricções, mais conflitos, e conseqüentemente, com uma participação mais ativa de todos os integrantes no processo criativo.

Nesta pesquisa, não foi meu interesse discutir a qualidade das obras teatrais em questão, mas, sobretudo, pensar sobre as formas de participação dos integrantes dos processos de criação e refletir sobre a comunicação ator-público, que, a meu ver, são os aspectos em que o fato de o processo ser ou não coletivo geram impactos perceptíveis.

Tratei de obter, por meio de entrevistas semidiretivas realizadas com os artistas envolvidos nos espetáculos, informações que possibilitassem o entendimento e a discussão sobre uma forma de criação artística que é notadamente diversa e em constante mutação - uma vez que os processos cênicos coletivos são frutos da interação entre seres humanos naturalmente imperfeitos e volúveis em suas emoções e interesses, que estão em situação de criação, de invenção histórias, de personagens, de mundos ficcionais e que, além disso, tem como uma das metas a comunicação com o público infantil.

Considero que pensar em processos coletivos, hoje em dia, é pensar em estruturas antagônicas ao *modus operandi* da sociedade atual, que valoriza o especialista e provoca a alienação do trabalho, na qual cada profissional só cuida de um aspecto determinado da obra, muitas vezes sem tomar conhecimento de situações que não formam parte das atribuições do seu campo de atuação. A cultura do especialista pode trazer um aprofundamento em técnicas bastante particulares, o que é algo também importante no teatro, mas dificulta ao artista ter o contato com a obra em sua completude.

Os processos cênicos coletivos podem ser trabalhados de diferentes formas, no entanto o essencial é o fato de que cada processo é único, pois deriva das pessoas que dele participam. Ou seja, os processos coletivos dependem diretamente de questões subjetivas – próprias dos indivíduos que participam de cada processo –, podendo apresentar diferentes configurações, formas de organização e metodologias de trabalho.

Outra questão relevante verificada com este trabalho foi o fato de que a participação dos artistas na criação ou recriação dramática dos espetáculos organizados em processo coletivo gerou a interferência direta na construção do discurso cênico e dramático. Este procedimento conferiu a atores e atrizes, em especial, um importante lugar de

enunciação do discurso cênico, uma vez que cada atuante reconfigurou subjetivamente as personagens, situações e histórias como um todo.

Diante disso, os espetáculos passaram a apresentar discursos do coletivo, ou seja, uma enunciação comum ao grupo, que nem sempre correspondia aos posicionamentos individuais de cada integrante, mas sim ao pensamento coletivo dos integrantes daqueles grupos em questão. Daí, a riqueza desse tipo de processo, pois participar de um discurso coletivo é uma maneira de se buscar uma voz individual em meio ao coletivo.

Outra questão fundamental abordada neste trabalho foi a comunicação, tanto entre os artistas, enquanto colegas de trabalho, quanto entre artistas e público, especificamente as crianças, pois estas são o espectadores preferenciais dos espetáculos investigados.

Algo bastante presente em considerável parte das entrevistas foi a constatação de que a obra artística é empírica e subjetiva, ou seja, não é uma ciência exata. Não existem regras infalíveis, mas sim procedimentos que precisam ser devidamente cuidados a todo momento, pois são seres humanos que estão à frente da criação.

Também foi importante perceber que, ainda que os espetáculos cênicos criados fossem destinados às crianças, a liberdade na criação – independentemente do público alvo preferencial – foi elemento fundamental para alcançar o interesse de públicos de todas as faixas etárias.

Por fim, penso que a comunicação com o público é algo que deve ser considerado com apuro e cuidado, pois dessa relação surgem percepções de caminhos para os quais a construção dos universos ficcionais deverá seguir e, conseqüentemente, tais diálogos abrem possibilidades de mudanças na história, na cena e nas energias de atuação e comunicação entre os artistas e dos artistas com o público.

Espero que, com esta pesquisa, artistas e estudiosos das artes cênicas interessados em processos cênicos coletivos em teatro para crianças possam ter elementos para expandirem a compreensão artística e humana em suas obras e relações, ampliando as pesquisas na área e desenvolvendo os assuntos aqui assinalados. Desejo ainda contribuir com outros tipos de processos para outros tipos de público, pois o teatro também cresce na diversidade de ideias e práticas. Evoé.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luís Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. In: **Cadernos da Escola Livre de Teatro de Santo André**, Escola Livre de Teatro Santo André, Santo André, ano I, n. 0, mar. 2003, pp. 33-41. Disponível em: <<http://escolalivredeteatro.blogspot.com.br/2006/01/processo-colaborativo-relato-e-reflexo.html>>. Acesso em: 25 out. 2010.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. O iluminismo como mistificação das massas. Tradução Juba Elisabeth Levy. In: ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2002, pp. 05-44.

ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). **Klássico (com k)**: pesquisa, dramaturgia e espetáculo teatral. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2015.

AMBRÓSIO, Ícaro. **Oficinão do Galpão Cine Horto volta em 2017 em novo formato**. Site O Contorno de BH, jan. 2017. Disponível em: <<http://www.ocontornodebh.com.br/index.php/2017/01/27/oficinao-do-galpao-cine-horto-volta-em-2017-em-novo-formato/>>. Acesso em 03 mai. 2017.

ANDRÉS, Ivana. A dramaturgia de Circo do Lixo. In: **Caderno de dramaturgia do Galpão Cine Horto**: Pé na Rua: v. 1. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, pp. 109-112.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, André Ferraz Sitônio de. **Construção atoral para o teatro infantil**: uma proposta de criação cênica. Belo Horizonte, 2011. Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/JSSS-8DQND5/constru__o_atoral_para_o_teatro_infantil___uma_proposta_de_cria__o_c_nica____andr__ferraz_s._de_as.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 nov. 2013.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: um dicionário de antropologia teatral. Tradução Patrícia Furtado de Mendonça. São Paulo: É Realizações, 2012.

BARBA, Eugenio. **Queimar a casa**: origens de um diretor. Tradução Patrícia Furtado de Mendonça. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARONE, Luciana. Processo colaborativo: origens, procedimentos e confluências interamericanas. In: **Anais do XI Congresso Internacional da ABECAN**: 20 anos de interfaces Brasil-Canadá, Universidade Federal da Bahia, Salvador, out. 2011. Disponível em: <<http://www.anaisabecan2011.ufba.br/Arquivos/Barone-Luciana.pdf>>. Acesso em 10 set. 2015.

BENJAMIN, Walter. Omelete de amoras. In: BENJAMIN, Walter. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. **Obras escolhidas I**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 219-220.

BH EVENTOS. **10ª edição do projeto Cine Horto Pé na Rua lança temporada de estreia do espetáculo “À tardinha no ocidente”**. Sítio BH Eventos, Belo Horizonte, ago. 2014. Disponível em: <<http://www.bheventos.com.br/noticia/08-15-2014-10-edicao-do-projeto-cine-horto-pe-na-rua-lanca-temporada-de-estreia-do-espetaculo-a-tardinha-no-ocidente>>. Acesso em 10 set. 2015.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O livro dos viewpoints**: um guia prático para viewpoints e composição. Tradução e organização Sandra Meyer. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BONES, Gustavo. Hitotsu - gijutsu yori shinjutsu: o espírito é mais importante do que a técnica (ensinamento do mestre Gichin Funakoshi). In: PASSÔ, Grace. **Por Elise**. Prefácio Adélia Nicolete. Apresentação Grace Passô, Gustavo Bones, Marcelo Castro, Paulo Azevedo e Samira Ávila. Belo Horizonte, Grace Passô, 2005, pp. 18-19.

BOTTREL, Frederico. **Match de improvisação**: inusitada mistura entre teatro e esporte ativa participação da plateia, em espetáculo dinâmico e divertido. Release do espetáculo *Match de Improvisação* da Uma Companhia, Belo Horizonte, 2009. Disponível em:

<https://umacompanhia.files.wordpress.com/2009/09/release_match.doc>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo, Perspectiva, 2007.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

CADERNO de dramaturgia do Galpão Cine Horto: pé na rua: v. 1. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro infantil**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

CAMPOS, Anna. **Anna Campos**: depoimento sobre *O Mistério da Bomba H_____* [26 ago. 2015]. Gravação em áudio (25 min.). Entrevistador: André Ferraz Sitônio de Assis. Transcrição: Leonardo Guilherme. Belo Horizonte, 2015, 7 pp.

_____. **Proposta de encenação**. Texto não publicado, realizado para projeto em editais públicos, disponibilizado pela autora. Belo Horizonte, 2012.

CARVALHO, Enio. **História e formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.

CASTRO, Gabriel; VIANA, Marina. **Gabriel Castro e Marina Viana**: depoimento sobre *Circo do Lixo* [13 out. 2016]. Gravação em áudio (33 min.). Entrevistador: André Ferraz Sitônio de Assis. Transcrição: Leonardo Guilherme. Belo Horizonte, 2016, 11 pp.

COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção**. São Paulo, Perspectiva, 1997.

CORRÊA, Felipe. **Rediscutindo o anarquismo**: uma abordagem teórica. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://ithanarquista.files.wordpress.com/2013/01/felipe_correa_rediscutindo_o_o_anarquismo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

DE MARINIS, Marco. **In cerca dell'attore**: un bilancio del novecento teatrale. Roma: Bulzoni Editore, 2000.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DIAZ, Enrique; CORDEIRO, Fábio; OLINTO, Marcelo (org.). **Na companhia dos atores**: ensaios sobre os 18 anos da Cia. dos Atores. Rio de Janeiro: Aeroplano; Senac Rio, 2006.

FERRACINI, Renato. Por uma potente dramaturgia microscópica. In: **XII Congresso Internacional da ABRALIC**: Centro, Centros: Ética, Estética, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0126-1.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2017.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. In: **Revista Sala Preta**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 8, pp. 197-210, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370>>. Acesso em: 17 out. 2015.

FERREIRA, Taís. O princípio do agora ou há um campo do teatro para crianças? In: **Anais da ABRACE**, IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Teorias/O%20principio%20do%20agora%20ou%20Ha%20um%20campo%20de%20teatro%20para%20criancas%20-%20Tais%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

FORJAZ, Cibele. O papel do encenador: das vanguardas modernas ao processo colaborativo: notas rápidas sobre a função do diretor de teatro. In: **Subtexto**: revista de teatro do Galpão Cine Horto: direção teatral: formação e pesquisa, Centro de Pesquisa e Memória do Teatro do Galpão Cine Horto,

Belo Horizonte, ano XII, n. 11, pp. 20-33, out. 2015. Disponível em: <<http://galpaocinehorto.com.br/cpmt/edicoes/>>. Acesso em 18 nov. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática acadêmica. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GAGLIARDI, Maíra. Recepção infantil da obra teatral. In: **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 171, pp. 74-77, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36901/39623>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

GALINDO, Javier. **Javier Galindo**: depoimento sobre *Circo do Lixo* [24 mai. 2016]. Gravação em vídeo (37 min.). Entrevistador: André Ferraz Sitônio de Assis. Transcrição: Leonardo Guilherme. Belo Horizonte, 2015, 10 pp.

GALPÃO CINE HORTO. **Projetos**: Oficínio. Disponível em: <<http://galpaocinehorto.com.br/projetos/oficinao/>>. Acesso em 03 mai. 2017.

GOMES, Enedson. **Enedson Gomes**: depoimento sobre *O Mistério da Bomba H_____* [28 out. 2016]. Gravação em áudio (51 min.). Entrevistador: André Ferraz Sitônio de Assis. Transcrição: Leonardo Guilherme. Belo Horizonte, 2016, 18 pp.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 111-136.

_____. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. In: **Educação & Realidade**, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 36, n. 2, pp. 547-567, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 30 jul. 2015.

HILDEBRANDO, Antonio. **Antonio Hildebrando**: depoimento sobre *O Mistério da Bomba H_____* [03 dez. 2016]. Gravação em áudio (54 min.). Entrevistador: André Ferraz Sitônio de Assis. Transcrição: Leonardo Guilherme. Belo Horizonte, 2016, 16 pp.

_____. **O mistério da bomba H**_____. Belo Horizonte, 2012 (não publicado).

HORTA, Polyana. **Polyana Horta**: depoimento sobre o espetáculo *Pra Lá do Arco-Íris* [30 mar. 2016]. Gravação em vídeo (58 min.). Entrevistador: André Ferraz Sitônio de Assis. Transcrição: Leonardo Guilherme. Belo Horizonte, 2016, 18 pp.

HORTA, Polyana; RIBEIRO, Isaque. **Pra lá do arco-íris**. Belo Horizonte, 2011 (não publicado).

ICLE, Gilberto. **O ator como xamã**: configurações da consciência no sujeito extracotidiano. São Paulo: Perspectiva, 2006.

IMPROWIKI. Disponível em: <<http://improwiki.com/en/wiki/improv/status>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

JOHNSTONE, Keith. **Impro**: improvisation and the theater. London: Bloomsbury, 2007.

JUNQUEIRA, Valderéz Helena Gil. Assinatura: um lugar de enunciação. In: **ALFA**: revista de linguística, v. 39, 1995. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107727>>. Acesso em: 17 out. 2015.

KNEBEL, Maria. **Análise-ação**: práticas das ideias teatrais de Stanislavski. Organização, adaptação e notas Anatoli Vassíliev. Tradução e notas adicionais Diego Moschkovich e Marina Tenório. Revisão técnica Natália Issáeva. Posfácio Adolfo Shapiro. São Paulo: Editora 34, 2016.

KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da Infância, entre o humano e o inumano. In: **Educação & Realidade**, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. Infância, estranheiridade e ignorância. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KÜHNER, Maria Helena. A coragem de fazer teatro infantil. In: **Seminário de Teatro Infantil do Serviço Nacional de Teatro**, Serviço Nacional de Teatro, Ministério da Educação e Cultura, Governo Federal, Curitiba, 1975. Disponível em: <cbitij.org.br/coragem-de-fazer-teatro-infantil/>. Acesso em 15 out. 2015.

KUSNET, Eugênio. **Ator e método**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1975.

LEHMANN, Hans-Thies. Das crianças, do teatro, do não-compreender. Tradução Elaine Padilha Guimarães. In: **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 1, n. 2, pp. 268-285, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/21871>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

LEHMANN, Hans-Thies; MARTINS, Marcos Bulhões; PANNEK, Wolfgang; VELOSO, Verônica. Teatro pós-dramático e processos de criação e aprendizagem da cena: um diálogo com Hans-Thies Lehmann. Tradução Wolfgang Pannek. In: **Revista Sala Preta**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 13, n. 2, pp. 236-251, 2013.

LIGIÉRO, Zeca (org.). **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

LIMADRE, Henrique. **Henrique Limadre**: depoimento sobre *Circo do Lixo* [04 ago. 2015]. Gravação em vídeo (51 min.). Entrevistador: André Ferraz Sitônio de Assis. Transcrição: André Ferraz Sitônio de Assis e Leonardo Guilherme. Belo Horizonte, 2015, 14 pp.

LOMARDO, Fernando. **O que é teatro infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer?. In: **Educação & Realidade**, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

_____. Agachar-se. In: **Agachamento**: cotidiano, arte e infância, 18 mai. 2011. Disponível em: <http://www.agachamento.com/?page_id=38>. Acesso em: 14 out. 2015.

_____. Teatro e infância, possíveis mundos de vida (e morte). In: **Revista aSPAs**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 4, n. 2, pp. 03-14, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/85291>>. Acesso em: 14 out. 2015.

_____. Fenomenologia e infância: o direito da criança a ser o que ela é. In: **Revista Educação Pública**, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, pp. 249-264, 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/913/714>>. Acesso em: 14 out. 2015.

MAGALHÃES, Cléo. **Cléo Magalhães**: depoimento sobre *Circo do Lixo* [24 jul. 2016]. Gravação em áudio (22 min.). Entrevistador: André Ferraz Sitônio de Assis. Transcrição: Leonardo Guilherme. Rio de Janeiro, 2016, 6 pp.

MERISIO, Paulo. A linguagem do teatro infantil. In: MACHADO, Irley et al. **Teatro**: ensino teoria e prática: volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2004, pp. 129-138.

_____. Breaking some eggs: reception experiences in the theatre for children. In: McAVOY, Mary; SAĞLAM, Tülin; WARTEMANN, Geesche (org.). **Youth and performance**: perceptions of the contemporary child. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms Verlag, 2015, pp. 91-102.

_____. **Quebrando alguns ovos**: experiências de recepção no teatro para crianças. Versão inicial em português para o artigo em inglês *Breaking some eggs: reception experiences in the theatre for children*. Texto não publicado, disponibilizado pelo próprio autor, 2017.⁸⁵

⁸⁵ Existem algumas diferenças entre o texto em português (MERISIO, 2017) e o publicado em inglês (MERISIO, 2015).

MEYER, Sandra. Prefácio da tradutora. In: BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O livro dos viewpoints**: um guia prático para viewpoints e composição. Tradução e organização Sandra Meyer. São Paulo: Perspectiva, 2017, pp. 17-20.

MOREIRA, Eduardo. A construção do espetáculo Circo do Lixo. In: **Caderno de dramaturgia do Galpão Cine Horto**: Pé na Rua: v. 1. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, pp. 107-108.

_____. **Eduardo Moreira**: depoimento sobre *Circo do Lixo* [20 jun. 2016]. Gravação em áudio (25 min.). Entrevistador: André Ferraz Sitônio de Assis. Transcrição: Leonardo Guilherme. Rio de Janeiro, 2016, 7 pp.

_____. Arande gróvore. In: **Grupo Galpão**, Belo Horizonte, 28 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.grupogalpao.com.br/blog/index.php/arande-grovore/>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

MUNIZ, Mariana de Lima e. **Improvisação como espetáculo**: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

NICOLETE, Adélia. **Da cena ao texto**: dramaturgia em processo colaborativo. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27139/tde-28092009-092332/publico/2005menicoleteadelia.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

OLIVEIRA, Roza Maria. **Roza Maria Oliveira**: depoimento sobre *Pra Lá do Arco-Íris* [24 ago. 2016]. Gravação em áudio (25 min.). Entrevistador: André Ferraz Sitônio de Assis. Transcrição: Leonardo Guilherme. Belo Horizonte, 2016, 11 pp.

OLIVEIRA, Vanessa Teixeira de. **Eisenstein Ultrateatral**: movimento expressivo e montagem de atrações na teoria do espetáculo de Serguei Eisenstein. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PAVIS, Patrice. **A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas.** Tradução Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Dicionário de teatro.** Tradução J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PIRANDELLO, Luigi. Introduzione al teatro italiano: saggio. In: D'AMICO, Silvio (org.). **Storia del teatro italiano: a cura de Silvio d'Amico, con introduzione de Luigi Pirandello.** Milano: V. Bompiani, 1936. Disponível em: <<https://www.pirandelloweb.com/saggi-e-discorsi/introduzione-al-teatro-italiano/>>. Acesso em 05 jun. 2017.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIBEIRO, Isaque. **Isaque Ribeiro: depoimento sobre *Pra Lá do Arco-Íris*** [04 out. 2014]. Gravação em vídeo (71 min.). Entrevistador: André Ferraz Sitônio de Assis. Transcrição: Leonardo Guilherme. Belo Horizonte, 2014, 20 pp.

SARAMAGO, José. **As palavras de Saramago: catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas: elaborado a partir de declarações do autor recolhidas na imprensa escrita. Seleção e organização Fernando Gómez Aguilera.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHECHNER, Richard. O que é performance?. Tradução Dandara. In: **Revista O Percevejo**, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, pp. 25-50, 2003.

_____. **Performance theory.** London; New York: Routledge, 2004.

SILVA, Antônio Carlos de Araújo. **A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo.** São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Artes), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

SOFIA, Gabriele. Teatro e neurociência: da intenção dilatada à experiência performativa do espectador. In: **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 93-122, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/25715>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

STANISLÁVSKI, Konstantín. **O trabalho do ator**: diário de um aluno. Tradução Vitória Costa. Edição de Jean Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

TADEU, Eugênio. Um ponto de vista sobre o teatro para crianças. In: **Subtexto**: revista de teatro do Galpão Cine Horto: teatro para a infância e juventude: criação e formação de público, Centro de Pesquisa e Memória do Teatro do Galpão Cine Horto, Belo Horizonte, ano VIII, n. 8, pp. 17-22, dez. 2011. Disponível em: <<http://galpaocinehorto.com.br/cpmt/edicoes/>>. Acesso em 05 mar. 2016.

TEATRO da Vertigem. Sítio do grupo Teatro da Vertigem. Disponível em: <<https://www.teatrodavertigem.com.br/>>. Acesso em 05 jul. 2017a.

TEATRO da Vertigem: prêmio Itaú Cultural 30 anos (2017). Vídeo com entrevista com Eliana Monteiro, Guilherme Bonfanti e Antônio Araújo, integrantes do Teatro da Vertigem, cor, 1 min, 20 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KKMIcRdEdTA>>. Acesso em: 05 jul. 2017b.

TROTTA, Rosyane. Autoralidade, grupo e encenação. In: **Revista Sala Preta**, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 6, n. 1, pp. 155-164, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57305>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

_____. Autoria coletiva. In: **Revista Olhares**, Escola Superior de Artes Célia Helena, São Paulo, n. 1, pp. 54-61, 2009. Disponível em: <<http://www.celiahelena.com.br/olhares/index.php/olhares/article/view/9>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

_____. Por uma teoria bastarda. In: **Moringa**: artes e espetáculo, Departamento de Artes Cênicas, Universidade Federal da Paraíba, João

Pessoa, v. 3, n. 1, pp. 7-21, jan.-jun, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/12752>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

ZANANDRÉA, Ana Paula. O sexto sentido do ator: a importância da perspectiva cinestésica no teatro. In: **Cena em movimento**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cenamov/article/view/35729>>. Acesso em: 03 fev. 2017.