

**MEMORIAL ANALÍTICO**

**POR QUE  
ESTAMOS  
TODOS  
PARADOS  
OLHANDO?**

**o ensino dos elementos  
visuais da cena na formação  
de atrizes e atores**

**Daniele Torres Geammal**

1.04.13 LS

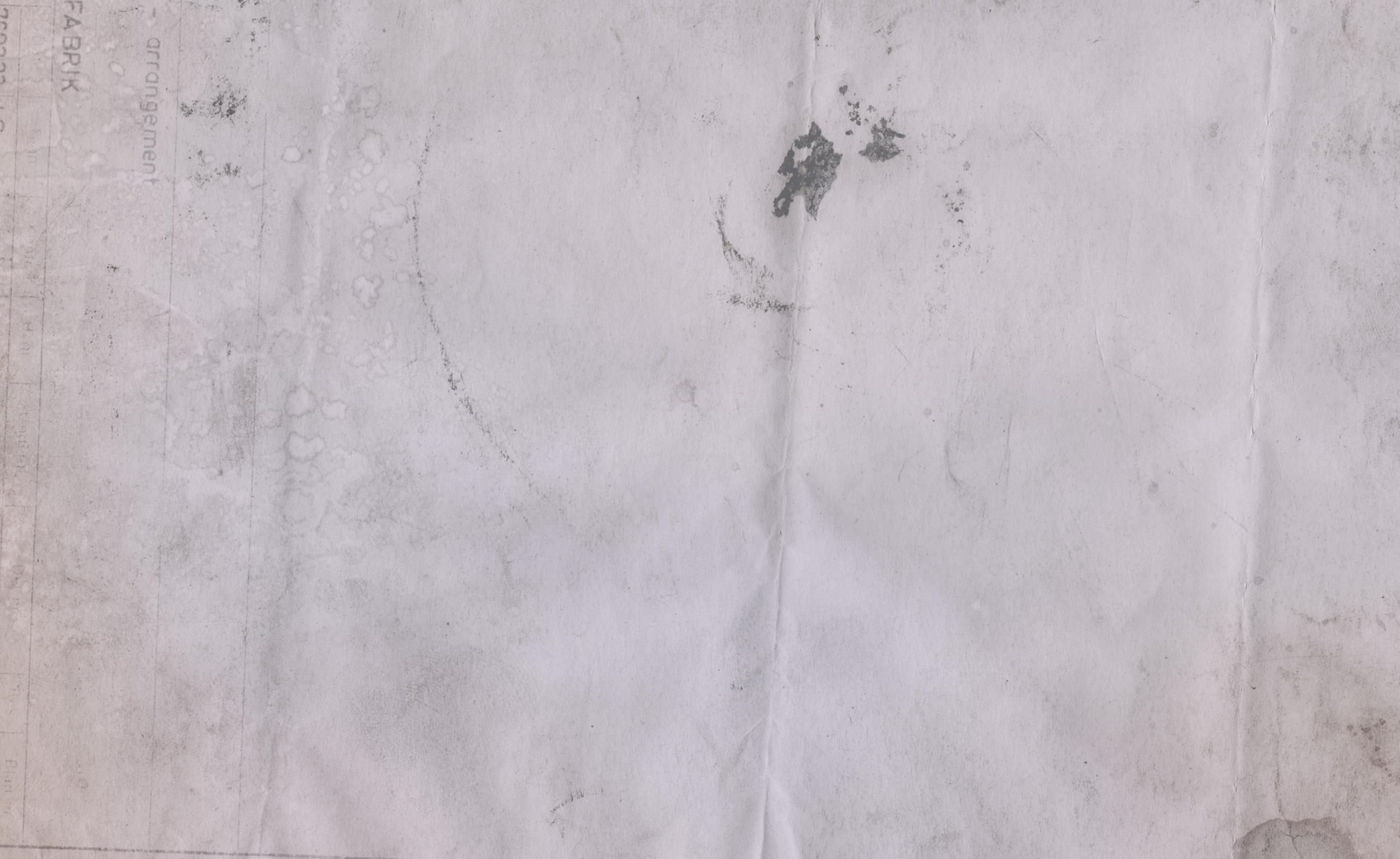
02.26 LSE

m. m.

askinstue - arrangement  
qn, snit

INSERVESFABRIK

A/S



**MEMORIAL ANALÍTICO**

**POR QUE ESTAMOS  
TODOS PARADOS  
OLHANDO?**

o ensino dos elementos  
visuais da cena na formação  
de atrizes e atores

**Daniele Torres Geammal**



UNIRIO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CLA – CENTRO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

# POR QUE ESTAMOS TODOS PARADOS OLHANDO?

o ensino dos elementos  
visuais da cena na formação  
de atrizes e atores

**Daniele Torres Geammal**

Memorial Analítico apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa e atuação:  
**Processos Cênicos em Educação**

Orientador:  
**Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio**

**Agosto de 2020**

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

G292

Geammal, Daniele Torres

Por que estamos todos parados olhando?: o ensino dos elementos visuais da cena na formação de atrizes e atores. / Daniele Torres Geammal. -- Rio de Janeiro, 2020.

2v

Orientador: Paulo Ricardo Merisio.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2020.

1. visuais da cena. 2. ensino do teatro. 3. processo colaborativo. 4. holismo. 5. transdisciplinaridade. I. Merisio, Paulo Ricardo, orient. II. Título.

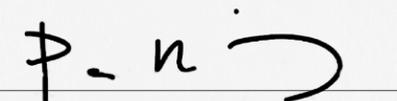
## MEMORIAL ANALÍTICO

# POR QUE ESTAMOS TODOS PARADOS OLHANDO?

o ensino dos elementos  
visuais da cena na formação  
de atrizes e atores

**Daniele Torres Geammal**

## BANCA EXAMINADORA



Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio (UNIRIO)



Prof<sup>a</sup>. Dra. Marina Henriques Coutinho (UNIRIO)



Prof<sup>a</sup>. Dra. Regilan Deusamar Barbosa Pereira (UFSJ)

## AGRADECIMENTOS

Com medo de esquecer de relacionar alguém que, direta ou indiretamente, tenha contribuído para a realização deste trabalho de conclusão de mestrado, passei a fazer anotações sempre que me lembrava de um **nome importante**. A lista ficou bem grande. Como essa pesquisa faz referência a três décadas, entre formação e prática profissional, não vou conseguir citar tantas pessoas assim. Muitas queridas e extremamente relevantes. Então, para não cometer injustiças, vou fazer meus agradecimentos por **grupos de pessoas** e destacar alguns representantes.

Vou iniciar agradecendo à **lista completa de estudantes** com quem me relacionei desde a minha primeira ação docente. Em destaque aqueles que contribuíram diretamente para esta pesquisa: **os formandos e formandas que participaram de “Por que estamos todos parados olhando?”** e **integrantes da Cia. Poética Urbana, do Centro Cultural do CETEP-Barreto**. Preciso ainda, neste grupo, sublinhar a **Aline Vargas** que, além de ter se transformado em uma grande amiga, me puxou pelo braço e praticamente me obrigou a fazer mestrado com ela.

A troca com **colegas da minha prática de ensino** foi fundamental para o que escrevi nestas páginas. Quero agradecer a todos e todas, sem exceção, em especial à **equipe da Martins Penna**, com quem venho dialogando sobre as inquietações que apresento aqui, principalmente o meu amigo **Heitor Collet**. Escolho também a memória do meu parceiro **José Antônio da Silva** para declarar a gratidão que destino aos **funcionários e funcionárias da escola de teatro**. Ressalto, com muita admiração, o **Luciano Loureiro**, que faz parte de outros três grupos citados nestes agradecimentos, mas é na função de professor que eu quero mencioná-lo, com sensível diferença entre o antes e o depois de nos conhecermos, ele define o marco inicial do meu percurso docente e representa **colegas do CETEP-Barreto**.

Quero agradecer e exaltar a importância das pessoas elencadas em cada uma das fichas técnicas das produções teatrais que participei na vida, **parceiros e parceiras de experiências artísticas**, responsáveis pela minha compreensão da pedagogia do

processo de criação. Para abrihantar esse grupo, vou dar evidência à **Maria Cristina Leite** e à **Izabella Caetano de Barros**, que estrearam comigo no teatro, em uma produção onde éramos chamadas de “As Meninas do Cenário”, assistentes do cenógrafo **Gilberto Torres**, que generosamente nos concedeu a primeira oportunidade de estágio e compartilhou conhecimentos que fortalecem a minha prática até hoje.

**Clenir Torres Geammal** e **Victor Geammal** encabeçam o grupo da **família**. Primeiramente, a estes dois, eu devo minha existência. Agradeço a eles e a **Rosângela Marques** pelo apoio, carinho e acolhimento em um período fundamental à conclusão deste trabalho. Eu não teria finalizado sem o trio acima. Minhas irmãs, **Jeanine Geammal** e **Michele Geammal**, incluindo seus maridos e filhas, constituem a minha base emocional e intelectual. Preciso agradecer a todos e todas. **Bento Geammal** e **Joaquim Geammal**, meus filhos, que me fazem querer ser uma pessoa melhor, além de agradecê-los por tudo, principalmente pela relação dialógica, preciso pedir desculpas pela ausência nos momentos de mergulho profundo na escrita.

Aos meus **mestres, mestras e às instituições de ensino**, de todos os tempos, com quem compartilhei conhecimento. Quero agradecer, inclusive, àquelas pessoas que me afetaram desde a primeira infância. De forma direta e pontual, em referência ao aproveitamento deste mestrado, vou ressaltar minha gratidão pelas importantes contribuições de **Marina Henriques Coutinho** e **Regilan Deusamar Barbosa Pereira**. Estendo esse agradecimento ao **Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO**, de onde destaco **Jéssica Alves**, Secretária de Ensino - PPGEAC. Para encerrar este grupo, agradeço ao meu orientador, **Paulo Ricardo Merisio**, preciso em suas colocações, transmitiu confiança e segurança durante todo o percurso e me fez acreditar que o que eu escrevi não é uma grande bobagem.

Encerro os agradecimentos justamente com as três pessoas que colaboraram para a colocação do ponto final neste trabalho: **Bento Geammal**, na revisão do texto; **Evee Ávila**, no tratamento visual com quem compartilho esta pesquisa e **Manoela Geammal**, que desenvolveu a encadernação para o material impresso.



Fotos de Odete Maria Naman Geammal,  
minha avó paterna.

Dedico este trabalho  
à minha avó Odete  
(in memoriam) que,  
com sua habilidade  
na criação e execução dos  
mais belos trajes, me inspirou  
a paixão por tecidos e o  
desejo de ser figurinista.

## RESUMO

Este trabalho consiste na análise das fontes primárias, em forma de memorial, contendo escritos, imagens e um registro áudio visual, produzidos durante o processo criativo e de apresentações do espetáculo "Por que estamos todos parados olhando?", resultado de um projeto de conclusão do curso Técnico em Arte Dramática, da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna. Participei como professora orientadora nas áreas de visualidades da cena, abordando caminhos e possibilidades para a criação de figurinos, caracterização cênica, cenário e luz. O processo foi elaborado com base na ideia de oferecer "autonomia" (Freire, 2013), proporcionando a esses atores e atrizes, em formação, a "experiência" (Larrosa, 2001), onde procurei me posicionar como uma "mestre ignorante" (Rancière, 2002), para uma atividade em que estudantes foram incentivados a agir em transdisciplinaridade e perceber o espetáculo de forma holística, através de uma proposta colaborativa de criação. A análise emerge questões sobre as hierarquias de saberes, tanto na prática do teatro quanto no ensino dele, em observação ao currículo adotado na Martins Penna, bem como o da minha graduação em cenografia, na tentativa de compreender relações de verticalização nas Artes Cênicas. A partir da vivência artística e docente na instituição de ensino analisada, passando por formação e trajetória profissional, dentro e fora dela, anotei situações da minha prática e usei esse memorial, como fio condutor, para analisar a importância da imagem como elemento de comunicação da performance teatral e suscitar o debate sobre o ensino dos elementos visuais da cena na formação de atrizes e atores.

### Palavras Chave:

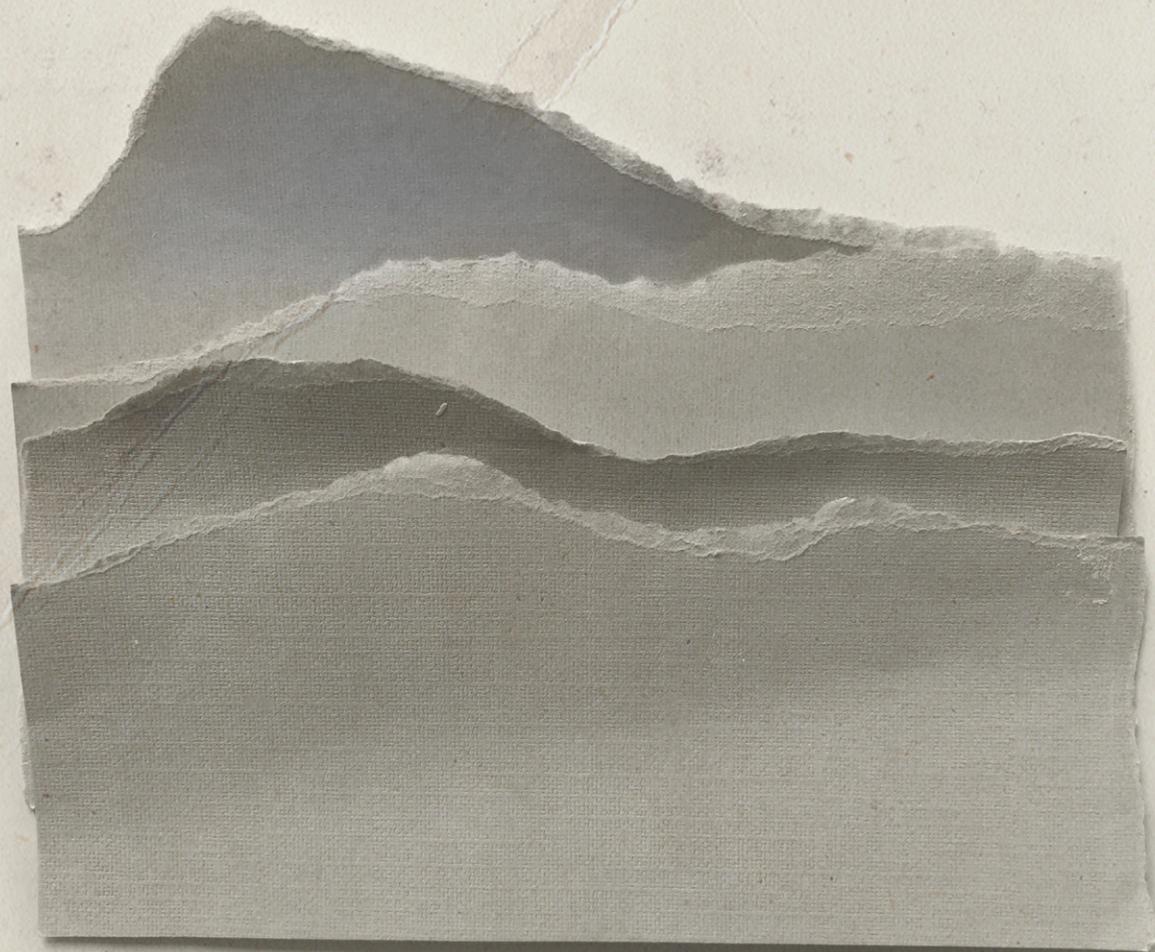
visualidades da cena, ensino do teatro, processo colaborativo, holismo e transdisciplinaridade.

## ABSTRACT

This work consists of the analysis of the primary sources, in the form of a memorial, containing writings, images and an audio visual record, produced during the creative process and presentations of the show "Why are we all stopped looking?", The result of a conclusion project of the Technical Course in Dramatic Art, from the State Technical School of Theater Martins Penna. I participated as a guiding teacher in the areas of visuality of the scene, addressing paths and possibilities for the creation of costumes, scenic characterization, scenery and light. The process was developed based on the idea of offering "autonomy" (Freire, 2013), providing these actors and actresses, in training, with "experience" (Larrosa, 2001), where I tried to position myself as an "ignorant master" (Rancière, 2002), for an activity in which students were encouraged to act in transdisciplinarity and perceive the spectacle in a holistic way, through a collaborative creation proposal. The analysis emerges questions about the hierarchies of knowledge, both in the practice of theater and in his teaching, in observation of the curriculum adopted at Martins Penna, as well as that of my graduation in scenography, in an attempt to understand vertical relations in the Performing Arts. From the artistic and teaching experience in the educational institution analyzed, undergoing training and professional trajectory, inside and outside it, I noted situations of my practice and used this memorial, as a guiding thread, to analyze the importance of the image as an element of communication of performance theatrical and provoke the debate about the teaching of the visual elements of the scene in the formation of actresses and actors.

### Keywords:

visualities of the scene, theater teaching, collaborative process, holism and transdisciplinarity.



Descolonizar é olhar  
o mundo com os próprios olhos,  
pensá-lo de um ponto de vista próprio.  
O Centro do mundo está em todo lugar.  
O mundo é o que se vê de onde se está.

**Milton Santos**

CADERNO

CINZA  
ESPI  
RAL

# SUMÁRIO

## CADERNO CINZA ESPIRAL

---

- 22 APRESENTAÇÃO**  
da admissão ao ensaio geral
- 44 "FODA-SE" E FEZ-SE A LUZ**  
uma introdução
- 58 CONTEXTUALIZAÇÃO**  
visualidade e formação
- 59 A hierarquização do teatro  
e o desejo de ser diretora**
- 69 Uma cenógrafa em formação  
e a hierarquia no ensino**
- 80 Ensinando teatro  
para aprender teatro**
- 91 O que encontrei na Martins**
- 98 A Martins Penna hoje**
- 105 Narrativa visual**

## CADERNO VIOLETA CALEIDOSCÓPIO

---

- 128 RELATOS E ANÁLISES**  
a memória do processo
- 129 O registro**
- 133 Primeiros combinados**
- 156 Ensaio e preparativos**
- 225 A festa vai começar**
- 233 O show não pode parar**
- 262 Desprodução e pós-produção**
- 274 CONSIDERAÇÕES**  
temporariamente finais
- 279 FONTES PRINCIPAIS**
- 280 REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**

# APRESENTAÇÃO

da admissão ao ensaio geral

Neste primeiro contato com a minha pesquisa trago ao leitor algumas considerações do processo de estudo e escrita no mestrado. O percurso, que abordo nesta breve apresentação, tem início no pré-projeto usado para pleitear a vaga, passa pelas disciplinas transformadoras que cursei, atravessa as provocações geradas pela banca de qualificação, que contribuíram para a elaboração de mais questionamentos e propostas para o que seguirá, e finaliza instantes depois de entender que preciso encerrar o trabalho para distribuir à banca.

Mas antes de iniciar o percurso prometido acima, preciso expor as habilitações que me deram acesso à essa pós-graduação. Trabalho no mercado profissional artístico, como cenógrafa e figurinista, desde 1992 e fui admitida, por concurso público, como professora de cenografia da rede estadual de ensino FAETEC<sup>1</sup> em 2000. Com esta função cumpro parte dos requisitos para homologação da inscrição no processo seletivo discente que me trouxe até aqui. Atualmente a minha prática docente vem sendo desenvolvida na Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna<sup>2</sup>, uma unidade da rede supracitada, onde ocupo o cargo de professora desde 2006, ministrando disciplinas ligadas às visuais da cena<sup>3</sup>.

A ideia de escrever sobre a minha trajetória de trabalho rondou meus pensamentos por muito tempo. Alimentada por esse propósito, ingressar em um mestrado profissional me pareceu muito coerente. Quando decidi, então, me candidatar à vaga do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO, estava nítido para mim que a pesquisa espelharia minha experiência na Escola de Teatro Martins Penna. Foi exatamente isso que ofereci à banca de admissão, falar da minha prática como professora especificamente na disciplina de figurino. Apresentei uma proposta de investigar o ensino para atores e atrizes em formação, onde sugeri uma abordagem de estudo considerando o figurino<sup>4</sup> como resultado indissociável da combinação de três elementos: indumentária, corpo e cena, descrito no texto abaixo, que extraí do pré-projeto.

---

1 Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.faetec.rj.gov.br/>

2 A Martins Penna é uma Escola Técnica Estadual de Teatro, localizada na cidade do Rio de Janeiro, destinada a formação de atores. Vou mencioná-la de maneiras diferentes durante todo o trabalho, dependendo do que estiver falando. Poderei voltar a escrever o nome completo, que é Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna, se achar pertinente ao contexto. Mas também poderei eliminar algumas ou todas as designações, mantendo apenas o nome do patrono e me dirigir a ela como a Martins Penna ou, simplesmente, Martins. Mais informações disponíveis em: <http://escoladeteatromartinspenna.com.br/>.

3 As disciplinas ligadas às visuais da cena são as que tratam das imagens e abordam os elementos visuais: artes visuais, cenografia, iluminação, figurino e caracterização cênica.

4 Neste trabalho, sempre que aparecerem os termos, vestimenta, indumentária e figurino, eles deverão ser entendidos, de forma distinta, da seguinte maneira: Vestimenta me refiro ao conjunto de roupas e acessórios que o indivíduo pode utilizar no dia a dia ou, até mesmo, em algum evento social, mas não tem, necessariamente, uma pretensão estética com referências simbólicas; indumentária, para mim, é induto, é casca, além das vestimentas, é tudo que recobre o corpo, que emana aos olhos de quem o vê, incluindo maquiagem, pele, tatuagem, pelos, cabelo etc.; figurino eu entendo como a indumentária em cena, a imagem propagada por um interprete em uma ação teatral ou de outras linguagens como: cinema, televisão, dança, circo, música e etc. Defino figurino como a combinação indissociável de três elementos: indumentária, corpo e cena. As definições acima foram elaboradas por mim, ao longo da minha trajetória profissional e a partir da interação e leitura de outros artistas. Estas opções me ajudam a organizar meus escritos e criar uma lógica de entendimento para a minha própria prática, mas não se trata de uma verdade absoluta, nem a única maneira de entender estas nomenclaturas. Ao longo de todo o trabalho aparecerão outras definições que, inclusive, interferiram nas que adoto para mim.

Baseado na ideia de que a indumentária é parte integrante e fundamental da cena, carregada de elementos de comunicação e emissora de signos, o tema a ser estudado nesta pesquisa é o figurino no teatro - a indumentária em cena - como ferramenta de trabalho do ator, através do seu ofício e não, única e exclusivamente, do ponto de vista de figurinistas ou de outro profissional que faça parte do processo criativo do espetáculo. A partir deste tema, a proposta é fazer um levantamento de como o assunto vem sendo estudado e trabalhado pelos professores e estudantes nas escolas técnicas de formação de atores, no intuito de constituir possibilidades de problematizações para sala de aula, tanto no campo teórico quanto prático, com olhares diferenciados sobre o figurino, em que ele possa ser pensado como *vocabulário*, que se expressa através da imagem propagada na cena e precisa fazer parte da formação do ator. Pretendo investigar a indumentária em comunhão com o *ator em ação*, sendo criada e construída para e a partir do corpo, interferindo diretamente na performance do intérprete e na cena de forma abrangente. O figurino, pensado dessa forma, como resultado indissociável da combinação de três elementos: indumentária, corpo e cena, é o objeto desta pesquisa.<sup>5</sup>

PRÉ-PROJETO

Isso traz o figurino para o debate como um elemento que, fazendo parte do processo criativo de um espetáculo, deve ser considerado como ferramenta de trabalho de qualquer intérprete e não somente de figurinistas. Daí a importância de discutir o ensino do figurino em um curso de formação de atores e atrizes, como escrevi no parágrafo abaixo para o argumento de admissão.

A experiência de figurinistas será, também, parte do corpus desta pesquisa, mas sempre com foco no papel que triangula com o intérprete e a indumentária que porta. Quando o ator entra em cena, mesmo que ele não se dê conta, produz uma imagem, e essa imagem é figurino, resta saber se ele se beneficia desse material em cena. Assim, esta pesquisa pretende entender como colaborar para o processo de apropriação do figurino na formação de atores em escolas técnicas. A proposta do trabalho é recolher recursos que desenvolvam, em sala de aula, a reflexão e a percepção da imagem propagada pelo estudante/ator em cena e como ele pode tirar proveito dela.

PRÉ-PROJETO

Iniciei o mestrado profissional com a ideia de sistematizar 20 anos como professora e colocar no papel a relação que venho estabelecendo com estudantes ao longo destes anos, no intuito de colaborar para o trabalho de colegas da mesma área. No entanto, ao rever, estudar, pesquisar, debater, ler, reler, lembrar e registrar no papel essa prática docente, me descobri muito sábia em vários momentos, não

<sup>5</sup> A diagramação apresentada aqui neste trecho, refere-se a textos extraídos do meu pré-projeto de admissão ao mestrado. Portanto, sempre que aparecer este formato, leitores e leitoras deverão compreender como parte deste meu escrito anterior.

vou me esquivar do auto elogio, até porque, ao mesmo tempo, também evoquei situações em que tive vontade de dar marcha à ré no túnel do tempo e fazer de outra maneira. A começar pelo desejo de “sistematizar” que, ao me parecer agora por demais pretensioso, prefiro trocar pelo desejo de registrar uma experiência para que ela possa ter maior alcance, abrindo o debate com outros profissionais, assim como venho fazendo neste processo de pesquisa e escrita.

A escolha de entregar este trabalho no formato de memorial analítico, entre outras coisas, se deu através de uma nova perspectiva, a de escrever mais sobre fatos e situações e não exatamente sobre metodologias, regras ou teorias. Escrevi, não posso negar, recortes feitos e baseados no meu ponto de vista, nas minhas crenças, mas que pretendo deixar aberto, mais como uma pergunta do que como resposta, ressaltando as dúvidas mais do que as certezas. Neste sentido foi muito poderoso escrever sobre a minha experiência profissional. O registro dessa prática possibilitou-me distanciar do que parecia estar em mim e cheio de convicções. Pude ler o que escrevi, analisar e refletir, com algum estranhamento, de uma maneira que eu nunca tinha feito no meu percurso artístico e docente.

Ao optar por uma pesquisa baseada em análise de memórias, não pude deixar de fora da escrita os encontros que logrei na realização dos créditos necessários à essa pós-graduação. As oportunidades de troca foram muitas e diversas, mudando consideravelmente o rumo das minhas análises e tornando relevante a menção às quatro disciplinas que cursei.

A primeira disciplina que escolhi, por impulso e curiosidade, para saber como a academia iria discutir a prática, foi “Tópicos especiais em Artes Cênicas”, oferecida pelas professoras Johana Albuquerque e Rosyane Trotta, com o título “Pedagogia do processo de criação – princípios e procedimentos para uma apropriação de *Terror e Miséria no III Reich*, de Bertolt Brecht”.

Antes de me candidatar a uma vaga no mestrado, sempre achei que cada processo de criação de um espetáculo, pelo menos dos que participei na vida, poderiam ser equiparados a uma disciplina de pós-graduação. Um palpite. Estes processos, de uma forma geral, em sua maioria, me conduziram a encontros, pesquisas, estudos e debates, para a realização da obra de arte, que colaboraram para tramar a profissional que sou hoje. Ao verbalizar essa relação, fui contestada por mestres ou doutores, alguns até de Artes Cênicas, que diziam que eu estava equivocada e que uma coisa nada tinha relação com a outra. O discurso sempre vinha acompanhado, me parecia, de um olhar desmerecedor da prática, principalmente daqueles que não são do teatro. Era contestada e me calava, não tinha vivenciado ainda o mestrado. Por isso me interessei muito por participar das aulas práticas oferecidas nessa disciplina. A partir destes encontros foi ficando cada vez mais evidente o que Joaquim Gama ressaltava no trecho abaixo:

A encenação como prática pedagógica implica a concepção de que no próprio desenvolvimento da montagem teatral encontra-se o campo da investigação prática e teórica. Nesse sentido, os processos de aprendizagens artísticas estão voltados aos procedimentos didáticos utilizados no desenvolvimento do trabalho cênico, nas opções estéticas e nos levantamentos bibliográficos que definem o arcabouço teórico

da encenação. Nesse trabalho, a formação de professores de teatro e a formação artística são indissociáveis. Assim sendo, essa maneira de encaminhar o processo de ensino e aprendizagem teatrais ganha destaque em práticas pedagógicas fundadas em princípios que envolvem a pedagogia do teatro. (GAMA, 2016, p.95)

Dizer como é o processo de trabalho e criação de cada artista do teatro não me cabe, mas vários dos meus, com muitas das pessoas com quem já me juntei, foram ricos e, além de pesquisa, debate, desenvolvimento de ideias e realização de uma obra de arte, foram submetidos à crítica, especializada ou não, gerando novas discussões na pós-produção. Tenho uma trajetória artística cheia de encontros com grupos de teatro, que trabalham em processo colaborativo<sup>6</sup> de criação, um dos caminhos de debate dessa disciplina. Ministro aulas de teatro há 20 anos e percebo que a minha artista alimenta e desenha a professora que sou, me aproveitando da “Pedagogia do processo de criação”, utilizada nos espetáculos. Da mesma forma, a minha experiência em sala de aula, principalmente na troca com estudantes, também modifica e contribui para o meu fazer artístico.

A análise de *Terror e Miséria no III Reich*, de Bertolt Brecht, proposta pela disciplina, através de experimentações em processo colaborativo de criação de cenas, ofereceu uma troca bastante interessante, tanto com as docentes, quanto com o grupo discente. Lemos e releemos Brecht, atravessado e recortado por muitos pontos de vista, associado a diversas relações de opressão identificadas ou vividas pelas diferentes pessoas do grupo. As cenas de Brecht foram lidas, discutidas, adaptadas às nossas opressões, experimentadas, debatidas, reescritas, experimentadas novamente e debatidas novamente. Assim como o meu palpite.

A disciplina gerou um resultado prático, de cenas curtas, que surgiram através de um processo colaborativo, atravessadas por “*Terror e Miséria*”. As atividades concebidas durante a disciplina reforçaram a percepção de que o processo criativo pode ser uma potente ferramenta pedagógica. Mas a correria da rotina profissional nunca me permitiu, tão detalhadamente, me debruçar sobre a ideia de usar essa experiência como foco de pesquisa e escrever sobre a minha prática em diálogo com outros autores. Identifico nessa ação, gerada pela pós-graduação, o grande diferencial.

---

<sup>6</sup> Sílvia Fernandes, em “Teatralidades Contemporâneas” explica o que é um processo colaborativo de criação através do trabalho do dramaturgo Luiz Alberto de Abreu com o Teatro da Vertigem, um grupo de São Paulo: “Como autor do livro de Jó, Abreu foi um dos precursores da dramaturgia de muitas vezes que resulta do processo colaborativo, hoje bastante comum entre os grupos de teatro. A prática semelhante com a criação coletiva, mas não se confunde com ela. [...] Diferindo dessa prática, o processo colaborativo do Teatro da Vertigem mantém a criação conjunta, mas preserva as diferenças, como se cada criador [...] não precisasse abdicar de uma leitura própria do material experimentado em conjunto.” (FERNANDES, 2010, p.64)

Muitas coisas são necessárias para mudar o mundo.  
Raiva e tenacidade. Ciência e indignação.  
A iniciativa rápida, a reflexão longa,  
A paciência fria e a infinita perseverança,  
A compreensão do caso particular e a compreensão do conjunto,  
Apenas as lições da realidade podem nos ensinar como  
transformar a realidade.

Bertolt Brecht<sup>7</sup>

As palavras de Brecht e a experiência destes encontros, foram libertadoras para mim, ajudaram a embasar e reformular a construção do pensamento que colocava em dúvida uma supervalorização da formação acadêmica em detrimento da prática teatral. Esses encontros, conduzidos por Johana e Rosyane, associados às outras disciplinas, me possibilitaram juntar as duas coisas: teoria e prática. Foi um dos impulsos ao desejo, transformando-o em necessidade, de registrar um processo de criação e analisar na prática. A disciplina foi determinante para a escolha dos novos caminhos adotados na minha pesquisa, onde o registro da prática foi fundamental. Com o objetivo de refletir, sobre o meu conhecimento empírico, registrei o processo criativo realizado com estudantes da Martins Penna para a montagem do espetáculo de finalização de curso, *Por que estamos todos parados olhando?*, que compõe o memorial.

A segunda escolha de disciplina se deu, a princípio, por uma adequação às minhas possibilidades e, em um segundo momento, pelo interesse em conhecer e me aproximar da Marina Henriques Coutinho, professora muito elogiada por algumas pessoas importantes para mim, que fizeram parte da trajetória profissional que venho percorrendo.

Inspirada no livro “*Fissurar o Capitalismo*”, de John Holloway, a disciplina “*Estudos avançados em processos cênicos em educação*”, trouxe a proposta, já no seu título, de pensar “*O teatro como fissura no mundo em destruição*”<sup>8</sup>, onde “*Uma fissura é a criação perfeitamente comum de um espaço ou momento no qual asseguramos um tipo diferente de fazer*” (HOLLOWAY, 2013, pág.23). Assim sendo, a proposta da disciplina foi de debater, identificar e realizar, a partir também de outros autores, possibilidades através do teatro, tanto do ensino quanto do exercício da arte, espaços

---

<sup>7</sup> Estas palavras de Bertolt Brecht me foram apresentadas durante os encontros da disciplina, lidas por uma pessoa do grupo. Encontrei na bibliografia do livro “*Cidades rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*”, onde a citação se encontra com a seguinte referência: “Retirado de Bertolt Brecht “*Erkenntnis*”, citado em David Harvey, *Justice, Nature and the Geography of Difference* (Oxford, Blackwell, 1996) p. 439”.

<sup>8</sup> “*O teatro como fissura no mundo em destruição*” é o título que a Marina Henriques criou e atribuiu à disciplina “*Estudos avançados em processos cênicos em educação*”

ou momentos para a “criação de um mundo diferente” (HOLLOWAY, 2013), porque é inegável a necessidade de repercutir as palavras do autor, quando escreve:

Romper. Queremos. Queremos romper o mundo tal como ele é. Um mundo de injustiça, de guerra, de violência, de discriminação, de Gaza e de Guantánamo. Um mundo de bilionários e de um bilhão de pessoas que vivem e morrem na fome. Um mundo no qual a humanidade está se aniquilando, massacrando formas de vida não-humanas, destruindo as condições para a sua própria existência. Um mundo comandado pelo dinheiro, comandado pelo capital. Um mundo de frustração e potencial desperdiçado. (HOLLOWAY, 2013, p.07)

Generosamente, fazendo total sentido com a sua proposta, Marina permitiu que todas as pessoas interessadas na disciplina pudessem participar. Os encontros aconteciam, então, com a reunião de mestrandos, doutorandos e alunos especiais, uma grande mistura sem hierarquias de saberes. Sem hierarquias, inclusive, e fundamentalmente, na relação docente e discentes. Vivi a deliciosa experiência de participar de uma turma com a presença de ex-estudantes da Martins Penna, que outrora frequentaram encontros ministrados por mim; colegas de teatro, tanto do fazer artístico quanto do ensino das artes cênicas; estudantes recém-formadas em licenciatura, que traziam uma jovem oxigenação para o meu cérebro de professora, com desejos de mudança, mas forjada em raízes tradicionais e ultrapassadas de ensino; e mais muitas outras “gentes” de diferentes características. O resultado disso foi que toda terça à noite, na UNIRIO, durante o primeiro semestre de 2018, acontecia uma festa, entendendo e utilizando a palavra “festa” em muitos – ou todos – sentidos que pude encontrar nos mais variados dicionários da língua portuguesa. Uma festa do teatro, da essência dessa arte, da incrível possibilidade de juntar gente para realização de trocas de experiências, com o objetivo de identificar, criar e construir “fissura no mundo em destruição”.

Os encontros me fizeram olhar para a minha própria prática com outros olhos, perceber a importância de pequenos gestos no meu cotidiano de professora, que eu fazia, agia por impulso, por necessidade, e que passaram a fazer mais sentido ainda com a bibliografia apresentada pela Marina e discutida por uma turma tão diversa. Passei a identificar ações, dar nomes a elas, realizadas na minha vivência, discutindo inquietações, que eu me julgava solitária, obviamente por ignorância. Ignorância característica da difícil possibilidade de debater com outros professores, autores e estudantes de interesses distintos, coisa que o mestrado tem me proporcionado, garantindo espaço e tempo para estes diálogos.

Meus desejos de pesquisa e escrita, adquiriram novas dimensões. Antes de viver a experiência com esse grupo, durante o período da disciplina, minha pesquisa já apresentava a intenção de refletir, e analisar criticamente, sobre o isolamento do exercício de pensar a indumentária para a cena separada do intérprete e, muitas vezes, da própria cena, o que denota uma lógica de mercado que prioriza a produção em série e fragmentada. Mas minhas proposições eram ainda muito específicas. Meus escritos seguiam por um caminho onde o figurino aparecia de forma mais recortada das Artes Cênicas, mesmo eu querendo rever essa lógica. Leio o meu pré-projeto de admissão hoje e percebo um desejo, ainda tímido, de inserir a minha arte de figurinista no processo criativo teatral como um todo, dando a ele um novo status

que o valorize como parte integrante da obra. Por outro lado, também me reconheço isolada, na defesa muito particular do figurino em si, com uma bibliografia restrita a uma pesquisa ligada basicamente às visualidades, negligenciando o estudo do teatro, de maneira mais abrangente, e do próprio ensino das artes.

Além de uma vasta bibliografia, que me desestabilizou completamente, me tirando de um lugar confortável de pretensão conhecimento, o leque variado de pensamentos e pessoas em debate, nesses encontros/festa, me fizeram refletir e conduzir minha pesquisa para um caminho mais transdisciplinar. Venho tentando repensar tudo, tanto o teatro quanto o ensino dele, de maneira holística, na construção de um fazer teatral que caminhe rumo a objetivos menos comerciais e menos baseados no lucro. Pretendo “fissurar o capitalismo” gerador de um fazer artístico fragmentado e que promove o aumento quantitativo de trabalhos e, em contrapartida, a diminuição do envolvimento artístico. Quero buscar caminhos para o reconhecimento das visualidades como linguagem, como expressão, buscando as múltiplas possibilidades de comunicação associada aos interesses de quem as produz e não somente de quem as financia.

O Teatro Comunitário e o Teatro Aplicado, assim como alguns dos autores que os cercam, foram grandes influências para essa análise, tanto do processo de criação do espetáculo, como da própria obra de *Por que estamos todos parados olhando?*. Essa influência tem origem nos encontros proporcionados pela Marina. Encerrei a disciplina com uma produção textual, que fala da minha prática, expõe caminhos adotados nas relações estabelecidas no processo de trabalho do espetáculo analisado, e é apresentado aqui, a seguir, como a introdução à minha análise.

“Metodologia de pesquisa no ensino das artes cênicas”, oferecida por Adilson Florentino da Silva e Andrea Bieri, é a terceira disciplina elencada aqui, mas não foi exatamente uma escolha, já que era obrigatória e oferecida apenas para a turma de Mestrado Profissional do Programa de Ensino das Artes Cênicas do primeiro período de 2018, que coincidiu com o meu primeiro período na pós-graduação. Portanto, nesse semestre inicial, cursando essa disciplina, tive acesso e pude participar de debates com diferentes professores de Artes Cênicas, que trabalham com um público muito diferente do meu, em escolas municipais, estaduais e federais.

Como professora concursada da rede pública de ensino FAETEC, minha matrícula, desde 2000, esteve apenas em duas unidades escolares. A primeira foi o Centro Cultural<sup>9</sup> do CETEP-Barreto<sup>10</sup>, em Niterói, onde eu participava da formação de um curso básico profissionalizante em Teatro, trabalhando com a comunidade local e estudantes de ensino fundamental e médio, do colégio Henrique Lage<sup>11</sup>, nos seus contraturnos. A segunda unidade é a Escola Técnica Estadual de Teatro Martins

<sup>9</sup> O Centro Cultural do CETEP-Barreto oferece cursos e projetos ligados às Artes Cênicas e à Música.

<sup>10</sup> O CETEP (Centro Técnico de Educação Profissionalizante) do bairro de Barreto, em Niterói é uma unidade de ensino, da rede FAETEC, responsável por cursos profissionalizantes, que está localizada no mesmo terreno do colégio Henrique Lage, onde dividem alguns serviços, como: segurança, refeitório, pátios etc. São unidades, da mesma rede, com responsabilidades de ensino diferentes.

<sup>11</sup> O colégio Henrique Lage é uma unidade de ensino, da rede FAETEC, responsável pelas etapas da educação básica, desde o início do ensino fundamental 2 ao final do ensino médio, tendo também a opção de cursos técnicos concomitantes.

Penna, uma escola técnica subsequente<sup>12</sup> de formação de atores e atrizes, onde trabalho até hoje. Nesses dois lugares as inscrições são abertas a grupos de interesse, que, na maioria das vezes, procuram os cursos com objetivo específico de estudar o que gostam ou acreditam que gostam.

Tanto no Centro Cultural como na Martins sofremos muitas dificuldades de diferentes ordens: na estrutura física oferecida, na falta de recursos e de muitas outras coisas que também identifiquei nos depoimentos dos meus colegas de turma. No entanto poder preparar aula, do que quer que seja, para pessoas interessadas especificamente naquela área de conhecimento que você se propõe a compartilhar, pode fazer muita diferença no cotidiano de uma professora. Isso me coloca, sem dúvida, em um lugar privilegiado de trabalho. Somo a isso, ainda, o fato de que na Martins Penna o acesso para a admissão é por vestibular, onde os critérios de avaliação são aferidos através de um Teste de Habilidade Específica (THE). O resultado disso é uma escola pública que, além de reunir grupos de interesse, faz uma seleção prévia para filtrar estudantes que já desenvolveram habilidades “facilitadoras” ao aprendizado de conhecimentos preestabelecido por algumas disciplinas oferecidas na Martins. Isso ratifica o privilégio que mencionei acima, onde também reconheço uma elitização da escola pública em que trabalho e, consequentemente, uma grande exclusão.

Esta dedução acima não é uma percepção nova para mim. Nem a do meu privilégio de ministrar aulas de teatro para quem quer aprender teatro e, muito menos, o quanto esse meu privilégio se constrói também a partir da exclusão. Mas a disciplina de Metodologia de pesquisa me colocou em debates com professoras e professores de uma rede pública ainda muito distante da minha realidade cotidiana, que me fizeram refletir mais ainda sobre parte do público que não tem acesso à Martins Penna, e o porquê de não terem. Pensar na exclusão, que já começa no processo de admissão estudantil da escola que leciono, me faz pensar sobre o currículo oferecido nela e nas relações de construção de conhecimento em uma escola pública de arte, que ainda tem resquícios de uma educação elitista, cunhada em sua fundação, no início do século XX<sup>13</sup>.

Esses encontros e debates se deram também através das leituras de trabalhos produzidos por docentes de turmas anteriores à nossa, atividade proporcionada pela professora Andréa Bieri. Na leitura dos trabalhos encontrei um texto de Jorge Larrosa Bondía, autor com quem mantive diálogo neste trabalho, para desenvolver o conceito de “Experiência”, tão bem apresentado por ele e compartilho aqui a apresentação do livro *Tremores – Escritos sobre a experiência*:

A palavra “experiência” serviu, a muitos de nós, para elaborar uma distância a respeito do que poderíamos chamar de “a ordem do discurso pedagógico”, ordem esta que está feita de modos de dizer e de pensar (e de olhar e de

escutar, e de ler e de escrever, e de fazer e de querer) nos quais não podemos nos reconhecer. A palavra “experiência” nos serviu e nos serve para nos situar num lugar, ou numa intempérie, a partir do qual se pode dizer não: o que não somos, o que não queremos. Mas nos serviu também afirmar nossa vontade de viver, e a possibilidade de uma abertura: para o que não depende de nosso saber nem de nosso poder nem de nossa vontade, para o que se pode indeterminar como um talvez. (LARROSA, 2019, 4ª capa)

Ainda na disciplina de metodologia, trazido pelo Professor Adilson Florentino, debatemos textos e vídeo aula do autor Boaventura de Sousa Santos, com quem pude refletir para colocar aspas na palavra “facilitadoras”, quando me referi às habilidades prévias que filtram os candidatos às vagas da Martins Penna através de um THE. Trago esse assunto para discutir aqui neste trabalho, sobre o espetáculo de final de curso na Martins Penna, atenta à necessidade de analisar também o que vem antes do processo de encerramento do curso, que é extremamente importante para reconhecer a experiência vivida nessa montagem de formatura, de título *Por que estamos todos parados olhando?*. Boaventura, no vídeo *Por que as Epistemologias do Sul?*<sup>14</sup>, diz: “O problema não é estarmos presos, o problema é se nos abrirem as gaiolas e não sabemos voar.” E, na minha opinião, tem sido dificultador e aprisionador o ambiente normatizado por um conhecimento único, preestabelecido, segregativo, excludente e eurocêntrico, que guia, ainda, em muitos aspectos, a metodologia de ensino e o próprio ensino na Martins Penna. As expectativas de estudantes já vão sendo formatadas desde o THE, que regula e define o padrão de quem deve ou não entrar nessa escola pública.

No semestre seguinte concluí “Seminário de prática docente”, a quarta e última disciplina do programa. Observei cinco encontros de “Metodologia do ensino do teatro II”, disciplina oferecida a uma turma do curso de licenciatura em teatro da UNIRIO, ministrados pelo Professor Paulo Merisio, meu orientador. Falo aqui sobre os encontros, mas faço abaixo um relato mais detalhado do primeiro dia, responsável por ampliar algumas das minhas inquietações sobre o formato tradicional de ensino, que parece ter amarras muito fortes para serem desfeitas, mesmo em um curso para professores de arte e que considero relevante para uma análise da hierarquização na escola.

No dia 13/09/2018, meu primeiro contato com a turma, o Paulo Merisio propôs uma atividade com o objetivo de gerar uma apresentação de trabalho para o dia 27/09/2018, duas semanas depois. Na aula anterior, encontro em que eu não estive presente, ele solicitou um material para essa aula: uma almofada ou travesseiro.

Antes de anunciar a atividade, enquanto o grupo de estudantes ia chegando, ele espalhou pela sala, pelo chão, vários livros, a maioria ligados à pedagogia e/ou ao teatro. Uns 25, mais ou menos. Não sei o número de inscritos na

<sup>12</sup> Diz-se de uma escola técnica em que o estudante precisa ter, como pré-requisito, o ensino médio concluído ou em fase de finalização.

<sup>13</sup> No site da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna tem um área que fala, especificamente, sobre a memória da escola. <http://escoladeteatromartinspenna.com.br/memoria-em-periodicos/>

<sup>14</sup> POR QUE as epistemologias do Sul?. Intérprete: Prof. Doutor Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: Faculdade de economia da universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=svprXT8AjPw>. Acesso em: 9 abr. 2020.

disciplina, mas nesse dia havia 17 estudantes. A atividade iniciou por volta das 15h20, com uns 12 presentes, os outros foram chegando aos poucos e sendo orientados.

A proposta para a atividade foi a de pegar o travesseiro – ou não –, se espalhar pela sala e interagir livremente com os livros deixados no chão. Ele deu algumas sugestões do que poderia ser feito: ler, trocar de livro, ler junto com alguém, compartilhar com o coletivo alguma coisa interessante que tenha lido, ou, simplesmente, fazer outra coisa que desejassem. Não ler nada também era uma possibilidade. Explicou que não havia restrições e que a turma poderia, inclusive, dormir.

Para a aula seguinte, no dia 27/09/18, a turma teria que apresentar, individualmente ou em parceria de no máximo 3 integrantes, um trabalho que fosse uma reflexão sobre a experiência desse dia 13. O formato de apresentação do trabalho também seria livre, podendo partir, até mesmo, da possibilidade de ter dormido, falando sobre o que o levou a sentir essa vontade, se fosse o caso.

Merisio colocou uma música instrumental em uma caixa de som portátil e deixou a turma trabalhando. Ficou um tempo ali observando e depois saiu para buscar um café, se mantendo afastado por uma meia hora. Revelou para mim, somente para mim, que se afastava intencionalmente.

Eu continuei na sala observando a reação de estudantes. Peguei um livro para ler, mas o ignorei. Eu estava mesmo interessada na reação da turma. Queria observar a atividade sem me envolver com ela de forma prática. Daí abandonei o livro e me apeguei aos acontecimentos. Enquanto o professor esteve em sala, o grupo se manteve compenetrado lendo, ou aparentando ler, mesmo o Paulo deixando claro que essa não era a única alternativa daquela proposta de investigação. E, de forma sutil, percebi uma mudança de comportamento depois que ele saiu a pretexto de buscar um café.

Fiquei atenta como a presença de um professor em sala de aula, mesmo que verbalize sobre a possibilidade de liberdade, ainda é encarada como uma função repressora. Aos poucos, estudantes começaram a ficar mais agitados, alguns conversaram mais, sem que eu pudesse entender qual era o assunto. Uma menina arriscou dançar um pouco. A música instrumental começou a irritar outro, que verbalizou a insatisfação e saiu da sala. É evidente, para mim, que essas reações poderiam estar ligadas ao tempo, que ia mesmo modificando as atitudes, e que estavam entendendo a possibilidade livre de interação com o espaço. No entanto quando o professor retornou, aos poucos, quase todos os e as estudantes foram se acomodando novamente no chão, pegando suas almofadas, buscando concentração em um livro e aparentando uma leitura compenetrada, como se essa fosse a expectativa do professor. E assim permaneceram por mais, pelo menos, meia hora.

O Paulo sugeriu a possibilidade de 15 minutos de intervalo às 17h. Portanto ficaram, mais ou menos, uma hora e meia em experimento. Resolvi sair para tomar um café como a maioria da turma. Ao descer as escadas do prédio me peguei atrás de uma das estudantes, que dizia para a outra, em tom de deboche: “Que aula divertida, né?”. Daí fiquei me perguntando, e faço estes questionamentos também baseada nas reações que percebo na minha sala de aula, ao propor liberdade para estudantes: O que

é preciso fazer para desfazer essa imagem de professor como figura repressora que está ali para controlar e dar uma nota? O que a estudante poderia ter feito, já que tinha liberdade para isso, para tornar aquela aula divertida para ela? E por que não o fez? O que precisa ser dito, ou feito, por docentes, para, de fato, estabelecerem um processo de troca de conhecimento com liberdade de escolha?

Ao retornar do intervalo Paulo propôs uma roda de conversa. Nos sentamos em círculo e a primeira provocação foi: “Qual vocês acham que era o objetivo da atividade?” A primeira resposta, ainda acanhada, em tom de dúvida, foi: “Nos forçar a ler?” Confirmando uma postura de entendimento de que o professor está ali com um propósito definido de caminho para a construção do conhecimento pré-estabelecido, acentuado pelo verbo “forçar”. A conversa continuou e as respostas começaram, depois de algumas provocações, a aparecer com outra compreensão, chegadas com palavras como: autodidata, escolha, autonomia etc. Um estudante disse: “A possibilidade de definir os rumos do próprio conhecimento”. Havia, então, no ar, a compreensão de uma proposta libertadora, mas ainda muito tímida e, talvez, aprisionada à necessidade de garantir uma boa nota no final do semestre, com a certeza de que estariam fazendo a coisa “certa” que o professor pediu.

Esse dia, associado a outras experiências vividas por mim em sala de aula, onde também apresentei propostas mais livres de trabalho, coloca na minha pesquisa uma atenção sobre a necessidade de desconstrução de um pensamento de escola enrijecida e encarcerada em muros, visíveis e invisíveis, que são construídos logo na educação infantil. Atenção essa que se faz necessária na análise de várias situações ocorridas durante o processo de criação do espetáculo que registrei na Martins Penna, onde percebo, tanto no corpo docente, onde me incluo, quanto no corpo discente, dificuldades para perceber a opressão na metodologia de ensino que praticamos. Com isso, me vi impulsionada a estudar mais sobre pedagogia, com outros formatos de escola e, até, de não escola, onde venho me identificando, no sentido de compreender a prática do fazer artístico como processo de aprendizado.

Depois da roda de conversa, a leitura e observação do debate com essa turma de futuros professores de teatro, do livro “A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, de Rubem Alves, me encantou e me faz pensar com maravilhamento na ideia de que:

Na Ponte, tudo ou quase tudo parece obedecer a uma outra lógica. Não há aulas. Não há turmas. Não há fichas ou testes elaborados pelos professores para a avaliação dos alunos. Não há manuais escolares e, menos ainda, manuais únicos para todos os alunos. Não há toque de campanha ou de sineta. Em certos momentos, o observador mais distraído até poderá supor que, naquela escola, não há professores, de tal modo que se confundem com os alunos ou são (ou parecem ser) desnecessários... (SANTOS, Ademar Ferreira. Prefácio. Em: ALVES, 2012, p.17)

Dos outros encontros, três foram de apresentações de estudantes, sendo dois referentes aos trabalhos gerados a partir do primeiro dia e um deles fruto de outra proposta. Nos dias que se seguiram, após o primeiro encontro, percebi que aquele grupo de estudantes estava acessando um universo amplo e diverso de conhecimento, cada trabalho propunha um novo debate, novas reflexões. As formas de apresentação eram muito variadas, o que já traduzo como aceitação da liberdade oferecida, mas percebia, ainda, uma tensão relacionada ao compromisso de acertar e não exatamente de construir conhecimento. Digo isso baseada em uma sensação subjetiva, mas também no meu olhar de professora, apurado por alguns anos de escola. Uma escola que identifico, na Martins, assim como percebo também na UNIRIO, compartimentada, com disciplinas isoladas e encarcerada em uma arquitetura para lá de ultrapassada. As observações das aulas do Paulo foram se cruzando com as minhas experiências o tempo todo. Foi bom ter me colocado em um lugar de distanciamento, sem participar das atividades, mas me reconhecendo, tanto na função de professora, quanto na de estudante, pensando sobre essa engrenagem em que ambas as partes ainda se encontram, mesmo que tentando modificar, muito enraizadas em uma estrutura tradicional de ensino e conservada por amarras tão naturalizadas, que temos dificuldade de soltar e, até mesmo, de identificar. Essa engrenagem não me parece girar somente na escola, mas em uma estrutura social como um todo, que delimita escolhas e expectativas. Porque a “[...] influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo descobrem que, como no lar para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar.” (FREIRE, 2013, p.209)

As observações de um outro professor, de outros estudantes, e a tentativa de entender onde está, na minha prática, a raiz de uma escola opressora, hierarquizada e que, muitas vezes, torna o processo de conhecimento algo enfadonho, me fizeram voltar meu olhar para a minha formação como cenógrafa, diploma que me deu acesso ao cargo que ocupo hoje na FAETEC, lotada na Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna, gerando a escrita de parte de um capítulo deste trabalho de mestrado, que apresento mais à frente.

Após vivenciar as disciplinas do mestrado, a partir de novos conhecimentos e de oportunidades diante da minha prática profissional, fui transformando o meu olhar sobre a proposta inicial e desejando aplicar as provocações trazidas anteriormente na análise do figurino, para todas as visualidades da cena. Trago aqui mais um parágrafo do projeto apresentado à banca de admissão, que faz todo o sentido para mim, sendo lido como referência para todos os elementos visuais da cena e não somente para o figurino.

## PRÉ-PROJETO

A experiência em sala de aula e de ensaio tem me ajudado a observar o figurino como parte integrante da composição de intérpretes<sup>15</sup>. Como sou figurinista e docente, com atenção às necessidades de conhecimento dos estudantes atores e atrizes, acabei desenvolvendo uma metodologia de trabalho artístico que é alimentada pela metodologia de ensino e vice e versa. Minhas criações são desenvolvidas na sala de ensaio, e não somente na *prancheta*. No meu processo de criação, o figurino precisa do corpo em cena para existir, então eu preciso estar no ensaio, acompanhando o trabalho dos atores e atrizes. A indumentária, em boa parte, é *construída* aos poucos nos ensaios, vai se misturando ao corpo do ator em cena, reagindo à presença e visibilidade do outro, refletindo a luz, dialogando com a música, se adequando ao clima do espetáculo, ganhando *vida*, se tornando emissor de signos, virando figurino.

Escolhi, naquele momento inicial, falar especificamente do figurino, por ser a disciplina que passei mais tempo ministrando na escola de teatro. Apesar da minha matrícula ser de professora de cenografia, tenho formação e experiência que me habilitam, dentro de um olhar convencional de grade curricular, a ocupar a vaga de professora de Figurino também. No entanto essas questões de especificidades, de formação, inclusive do próprio entendimento da palavra “disciplina”, que trata de um conteúdo separadamente, foram adquirindo novos olhares no decorrer do curso de mestrado. Percebi que ao debater o figurino como eu estava propondo, mesmo que na busca de inseri-lo no contexto de criação da obra, ratificava um tratamento conteudista que não coaduna com uma visão holística, que almejo usar como parâmetro de estudo agora.

Pretendo, com esse debate, expandir o entendimento da obra de arte, sob o ponto de vista do ensino para atores e atrizes, que cumprem, na Martins Penna, um currículo escolar secular, repleto de conteúdos que nem sempre dialogam entre si. Portanto debater o ensino de todos os elementos visuais da cena na formação de atrizes e atores não teve exatamente a ideia de ampliar a abrangência da minha pesquisa, mas expandir a possibilidade de percepção da obra de arte do ponto de vista holístico, onde pretendo relacionar cenário, corpo, figurino, voz, maquiagem, música, luz, e tudo que compõe uma performance. Destaco os elementos de

<sup>15</sup> Quando uso a palavra intérprete, aqui neste trabalho, não o faço sempre na busca de um sinônimo para atores e atrizes, e sim para falar de maneira mais abrangente sobre as profissões ligadas às Artes Cênicas, que tem a função de interpretar com o corpo e/ou voz: atores e atrizes, músicos e musicistas, contadores e contadoras de histórias, bailarinos, bailarinas, dançarinos e dançarinas, circenses etc. Esta pesquisa foi feita a partir da minha experiência e da observação de um processo criativo de um curso de formação de atores e atrizes, mas a maioria das referências que faço aqui podem ser compreendidas e adaptadas às práticas de qualquer intérprete das artes cênicas. Portanto utilizo esta expressão para nomear profissionais fazendo uso da palavra através de um senso comum, mas acho importante ressaltar que a palavra intérprete também poderia estar associada a artistas visuais da cena e outros profissionais que, de uma forma ou de outra, interpretam uma ideia, transformando-a através de algum signo.

visualidade como foco da pesquisa na tentativa de trazê-los para o jogo, diagnosticando um tratamento que inferioriza a importância e conhecimento desses elementos, na formação de atrizes e atores, na escola onde trabalho, tratando-os como decorativos, pertencentes ao produto e não ao processo. Analiso também o sistema de ensino vigente na Martins, exatamente para compreender a relação entre o teatro e o ensino dele. Vou discutir aqui, mais à frente, as visualidades da cena dentro da obra de arte, em um processo de criação, dialogando com autores que falam sobre a performance, o processo colaborativo na criação, sobre teatro, ensino e práticas de ensino de uma forma geral.

Minha proposta continua sendo analisar a relação de um ator, ou de uma atriz, com a sua indumentária e, também, com o espaço que ocupa na cena e a maneira como seu corpo pode se comunicar interferindo e sendo interferido por tudo o que está sendo visto, mas também o que está sendo ouvido e percebido por todos os sentidos, que podem ser aguçados pelas visualidades contidas em um espetáculo. Acrescento à isso, a minha experiência como artista visual da cena, a minha própria formação, os territórios por onde venho passeando ao longo da carreira, e as possibilidades que se abrem quando olho a minha arte inserida no conjunto da obra e não isolada como elemento decorativo de um espetáculo.

Os seres humanos, antes mesmo de desenvolverem a fala, já se comunicavam visualmente. Definimos conceitos e sensações, muitas vezes, gerados por aquilo que nos chega através da visão. Em um jogo de relações, o que eu vejo me afeta e é afetado pelo meu olhar. Portanto deixar de fora da formação de atores e atrizes um estudo mais aprofundado das visualidades da cena, me parece reduzir o vocabulário, o que considero um risco para qualquer intérprete.

No pré-projeto apresentei como objetivo principal:

Produzir material didático que amplie, no processo de formação de atores e atrizes em escolas técnicas de teatro, as possibilidades de expressão através do figurino, enriquecendo o vocabulário dos estudantes, para que se apossessem da indumentária como material de trabalho e a compreendam como parte imanente do espetáculo e de sua performance

PRÉ-PROJETO

Agora, com um pensamento um pouco menos pretensioso, me colocando mais como observadora atenta e participativa, mesmo que da minha própria prática. Pretendo ser mais analítica do que propositiva. Com este trabalho, antes de produzir qualquer material didático ou proposta metodológica, tentei analisar a importância das visualidades em um processo criativo, em paralelo à investigação do ensino de uma escola de formação de atores e atrizes, onde aquilo que é ensinado, e como é ensinado, pode produzir muitos questionamentos.

Quero discutir, levantando situações, para pensarmos em conjunto, artistas e docentes das Artes Cênicas, em uma mudança do paradigma na relação que se

estabelece com a formação do ator e a posição dele no mercado de trabalho. Rever uma lógica que serve ao capital, que tende a hierarquizar e separar as funções dos profissionais que atuam no teatro. Uma lógica vertical e opressora, que divide o conhecimento em compartimentos, onde docentes e discentes, bem como artistas de diferentes subáreas do teatro, se esquivam de problematizar, por acreditarem e se acomodarem à uma prática vigente.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 2013, p. 47)

Na minha singela opinião, mas endossada por Paulo Freire, o que aparenta ser uma divisão de tarefas, na verdade, é uma exclusão e um impedimento do pensamento crítico na formação de atores e atrizes que, em determinadas situações, vêm sendo tratados como limitados na possibilidade de interagir, pensar e criar com todos os sentidos e as potencialidades de comunicação.

Levei as propostas acima para a banca de qualificação, que menciono aqui nesta apresentação por entender que faz parte do meu amadurecimento e da construção dos pensamentos que estou compartilhando neste trabalho. As sugestões da Regilan Deusamar Barbosa Pereira e da Marina Henriques Coutinho, juntamente com a orientação do Paulo Ricardo Merisio, foram fundamentais para as conclusões e inconclusões que cheguei aqui. Ao longo do que poderá ser lido adiante, em todo o trabalho, mesmo que não seja diretamente mencionado, o trio que me deu suporte poderá reconhecer vários momentos em que o meu pensamento se apresenta atravessado pelo diálogo produzido entre nós. Mas vou destacar aqui duas falas, uma da Regilan e outra da Marina, que me ajudam a dar relevância e completar essa apresentação sobre o meu processo de pesquisa, da admissão à preparação da defesa, e que fazem total sentido com o que trago como discussão no ensino das Artes Cênicas.

Vou começar pela Regilan, por ter sido a primeira a falar na banca. Ela destacou minhas palavras no texto do memorial registrado em 2018, em que eu escrevi: “O funcionário Hebert estava à nossa disposição desde o início e poderia ir fazendo instalações elétricas aos poucos.” Esta frase é trazida por ela para chamar a atenção para a importância dos técnicos, principalmente dentro do que eu proponho como entendimento do teatro em uma visão holística. No momento exato em que ela destacou minhas palavras, ao ouvi-las com a sua voz, fiquei bastante incomodada com o trecho, que nitidamente colocava o trabalho do Hebert como alguma coisa a serviço da obra de arte e não parte dela. Soou estranho mesmo, porque não condiz com a relação que estabeleço com equipes de trabalho, onde procuro atuar em concordância com o que a Regilan veio alertar, integrando e debatendo a obra de arte com todas as pessoas que a compõe. Alerta que encontrei também em Paulo Freire quando diz que “Os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidade. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores.” (FREIRE, 2013, p. 65). Então, à princípio, comecei a ficar mais atenta às palavras que eu usava, que

poderiam ratificar as separações que eu venho questionando. Com a continuidade da escrita após a qualificação, comecei a refletir sobre as minhas escolhas de palavras, não só como uma seleção descuidada de redação, mas como um hábito naturalizado que, despercebidamente, garante a manutenção da tal hierarquia, que trago aqui ao debate, quando silenciemos qualquer participação. A provocação da Regilan me fez lembrar e mencionar a minha relação de trabalho com o José Antônio<sup>16</sup>, o Seu Zé, marceneiro e cenotécnico da Martins Penna, que foi colaborador do processo de criação de *Por que estamos todos parados olhando?*.

Ao abrir sua fala na banca de qualificação, Marina agradeceu o título de encontro/festa que conferi às aulas que fiz com ela e trouxe o relato de uma situação, entre nós duas, que me fez responder de pronto: “Caramba! Nem sei quem era eu quando te disse isso.” Marina lembrou que no primeiro dia de aula, instante em que nos conhecemos, eu me sentei ao lado dela e, ao ouvir a proposta de fazer as aulas na sala prática sentados no chão em círculo, retruquei com a preferência de ir para uma sala com mesas e cadeiras. Mais uma vez, as minhas palavras colocadas na boca de outra pessoa me soaram estranhas. Cheguei até a pensar que a Marina teria confundido e ouvido isso de outra pessoa, mas depois fiquei mesmo achando verossímil a fala que ela atribuiu a mim, um pouco por conta do cansaço de uma jornada tripla, entre trabalho, maternidade e estudo, que pode ter me deixado desejosa por um bom assento com encosto para manter meu corpo sem analgésicos antes de dormir. Outro motivo, para ratificar a ideia de que a tal sugestão foi mesmo minha, está associado ao fato de termos crenças enraizadas que, muitas vezes, separam os nossos discursos das nossas ações, sem nos percebermos do quanto estamos, em pequenos hábitos, mantendo uma prática conservadora, mesmo julgando que seja ultrapassada.

Este trabalho vem contribuindo para ecoar a minha voz, escutá-la de outros ângulos, com outros timbres, rever a minha prática, assim como desejo reverberar a fala e a prática de outros colegas, da arte e da docência, para que juntos possamos ponderar e transformar nossos hábitos a partir da escuta apurada e do diálogo. Penso que algumas condutas estão tão consolidadas que julgamos impossíveis de transformar ou nem cogitamos a renovação de algo que parece ter nascido em nós. Existe um suposto conforto e acomodação naquilo que é posto como definitivo, mas que pode não estar mais acompanhando a mudança dos tempos.

Debater sobre o desejo de renovação a florou, mais vigorosamente, quando me coloquei na escuta e na posição de indagadora da minha prática, não só a dos outros, mas a que produzimos em coletivo. Tem sido importante esse processo, onde lembro, escrevo, me distancio, leio o que escrevi, compartilho com outros, ouço e repenso. Daí produzo novas perguntas. Ouvir a Regilan e a Marina durante a banca de qualificação deu mais *corda* para novos questionamentos, mas já adianto ser difícil finalizar com este trabalho, que considero ainda em processo.

<sup>16</sup> O colega e parceiro de trabalho faleceu em setembro de 2019, vítima de um câncer no estômago.

Depois da Banca de qualificação dei uma aparente pausa no trabalho de mestrado. Fiz isso porque, iniciando o mês de novembro, precisava me dedicar ao final de semestre da Martins Penna. Chamo a pausa de aparente porque era necessário amadurecer as ideias geradas pelo encontro com a banca e o meu orientador, deixar o texto decantar. Percebo, agora, o quanto foi importante e pertinente ao trabalho. Além disso é relevante, e coerente com a maneira como venho escrevendo, dizer que a minha participação ativa na escola alimentou a minha escrita, portanto me reconectar mais dedicadamente a ela era muito necessário. Continuei orientando os projetos de montagem, que se renovam a cada semestre, com as diferentes turmas e outros professores, orientadores e artistas do processo. A partir destas montagens vou atualizando as minhas reflexões, sempre.

Outra questão importante para apresentar aqui é que, como as discussões trazidas neste memorial analítico giram em torno da relevância das visualidades como elementos comunicacionais da cena, não posso me privar de trazer a ideia de cenografia para a apresentação visual destas páginas, reconhecendo-as como o espaço que recebe, abriga, acolhe, dialoga e transforma, afetando as minhas palavras e ideias.

Sempre soube que precisaria dar atenção ao veículo que conduziria as palavras do meu discurso, exatamente por ser uma profissional das visualidades. Portanto a participação de um programador visual, para colaborar com a melhor recepção das palavras e revelação dos conceitos que eu abordo, se fez necessária para a realização de uma comunicação com menos ruídos.

Na verdade, não é qualquer programador visual. Escolhi o Eeve Ávila, um filho da Martins<sup>17</sup>. Formado em design, ele começou a se interessar por cenário e figurino, juntando os dois olhares, das suas duas formações. Já o orientei na criação de cenário e figurino em um projeto da Okearô Teatro<sup>18</sup>, Cia. da qual ele faz parte e que é formada por outros filhos e filhas da Martins. O Eeve mora hoje em São Paulo e, mesmo assim, sabendo que existem outros competentes profissionais no Rio de Janeiro, insisti em trabalhar com ele, exatamente pela ligação artística que temos.

Nosso primeiro encontro, para iniciar a parceria na criação de um tratamento visual, se deu virtualmente no dia 25 de janeiro de 2020, momento em que eu comecei a me dar conta que este processo de pesquisa precisava ter um ponto final, não necessariamente um fim, porque quero que ele sirva ao debate e que eu possa voltar, rever e refazer as minhas ideias, de maneira tão viva quanto o teatro. Mas, naquele dia, percebi que estava chegando o momento dos preparativos para o ensaio geral, recurso para melhor organização da primeira apresentação desta pesquisa ao público. Assim sendo, o Eeve precisava do meu trabalho pronto, com todas as proposições do que eu queria expressar, ora em palavras, ora com imagens. Urgia o meu dever de encerrá-lo, ainda que provisoriamente. Daí, o dia em que o Eeve entra no projeto marca o início do meu desespero e a percepção de que se impõe a necessidade de

<sup>17</sup> Filho(a) da Martins é como, carinhosamente, são chamados todas e todos os estudantes e ex-estudantes da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna.

<sup>18</sup> Cf. Facebook: <https://www.facebook.com/okearoteatro>  
Instagram: [https://instagram.com/okearo\\_teatro?igshid=15e6cbzto7rlb](https://instagram.com/okearo_teatro?igshid=15e6cbzto7rlb)

uma conclusão. Mas, do mesmo dia, também guardo a sensação de ânimo e empolgação com a possibilidade de alterar a impressão<sup>19</sup> das minhas palavras em parceria com alguém que faz parte da trajetória profissional que estou compartilhando neste trabalho. Mesmo se impondo a necessidade de que a programação visual trabalhada pelo Eeve precisava revelar o meu discurso, vou ter de informar que minhas reflexões não passaram incólumes à interferência participativa dele. Tive de retornar algumas vezes às palavras, por ter adquirido novas percepções no decorrer das intervenções feitas pelo meu parceiro. No entanto, quero dizer que trabalhamos em conexão e sincronicidade de pensamentos. Como exemplo, trago aqui imagens desse primeiro dia.



Registro do primeiro encontro virtual, com Eeve Ávila, feito por mim



Registro do primeiro encontro virtual, com Eeve Ávila, feito por ele.

Na intenção de registrar o início dos nossos encontros, para poder anexar neste trabalho, capturei alguns instantes da nossa conversa virtual, sem dizer nada ao Eeve. Inseri os *prints* da conversa no arquivo do texto, com novos ajustes, que eu reenviei para ele. O e-mail resposta veio, entre outras coisas, com a seguinte frase: “:) <3 Eu também tirei um print!!! imaginei que poderia colocar no material também.”

Vejam que o *print* feito por ele me desfavorece completamente, mas percebam como a imagem do rosto dele o beneficia muito mais do que as capturadas por mim. Apesar de ter achado que a fisionomia dele revelava um momento bem mais divertido nos registros que eu fiz. Trata-se da mesma situação, capturada por dois pontos de vista distintos, com a mesma intenção, mas com interesses que podem variar em alguns quesitos, modificando a mensagem. Então, aproveito esta apresentação para informar que meu discurso também é, intencionalmente, visual. Vou desenvolver melhor este assunto no capítulo *Narrativa Visual*, mas já adianto que algumas das palavras foram convertidas em imagens, ora traduzidas pela escolha da diagramação e encadernação, ora explicitadas por sequências fotográficas e desenhos, afetando as narrativas e o discurso através do visual proposto. As formas, dimensões, cores e texturas com que este trabalho chega ao leitor foram elaboradas na tentativa de proporcionar uma interação sinestésica, assim como imagino que deve ser um espetáculo de teatro.

Uma das definições visuais para a apresentação deste trabalho é a divisão em dois cadernos, que eu chamo de “Siameses”, por serem dois “corpos” ligados por uma parte da encadernação, mas que separam momentos diferentes da pesquisa. Eles têm características particulares, no entanto, para o resultado desta pesquisa, são dependentes um do outro. Na tentativa de desfazer a ideia de cronologia ou hierarquia entre os dois, resolvi dar nomes a eles, ao invés de números ou letras. Sendo assim, como já puderam ver no sumário, um se chama *Caderno Cinza Espiral* e o outro *Caderno Violeta Caleidoscópio*. Nomes que funcionam como palavras conceito e me ajudaram a manter o foco na organização visual do trabalho, com as seguintes associações:



<sup>19</sup> A palavra “Impressão” é usada aqui em dois sentidos, tanto o de imprimir uma ideia nas páginas quanto à sensação causada pela maneira como ela é feita.

Neste caderno, o *Cinza Espiral*, temos, além desta apresentação, um capítulo de introdução, onde conto um pouco como foi a minha relação com o espetáculo *Por que estamos todos parados olhando?* e já exponho questões que vou discutir na análise do memorial, revelando a ideia essencial da pesquisa. Em seguida, numa sequência de capítulos com questões sobre *visualidade e formação*, desenvolvo algumas ideias misturadas à minha memória de formação e profissional, ambas ligadas às artes cênicas, mais especificamente nas áreas de visualidades da cena. No *Caderno Violeta Caleidoscópio*, através das fontes primárias que produzi em 2018, encontraremos o memorial e as análises do processo de montagem, apresentação e pós produção do espetáculo *Por que estamos todos parados olhando?*, relacionando com as questões que abordo no *Caderno Cinza Espiral*. Fazem parte, também, deste outro caderno, as Considerações, Fontes principais e a Bibliografia.

Mesmo que o material impresso e o arquivo PDF sugiram que o *Caderno Cinza Espiral* seja o início, temos dois cadernos “Siameses”, conectados e completos, mas com ideias que nos permitem girar e reiniciar, na perspectiva de que um caderno afete o outro e vice versa.

Segue ao lado algumas fotos do protótipo da encadernação, realizada por Manoela Geammal para teste do material impresso. Ainda sem o estudo de cores para a capa, temos aqui apenas uma investigação sobre o formato e dimensão, que segue a medida de 18 cm X 25 cm para o miolo. Coloco esta imagem no documento porque, por conta da necessidade de isolamento social, em decorrência de uma pandemia de COVID-19, a defesa de mestrado ocorrerá remotamente. Isso me impede, inclusive, de dar continuidade aos testes e produção da visualidade do material impresso, no que dependo de ações que demandem de encontros presenciais.

O que temos nestes cadernos, que se apresentam aqui em formato digital, é uma provocação que espero conseguir alcançar: colegas da Martins; professores de Artes Cênicas, da educação básica à universidade, e de outras áreas também; artistas, profissionais e amadores; pessoas de uma forma geral, ligadas à arte e à educação. Desejo estender também a todos e todas que possam se interessar por este aglomerado de palavras e imagens, reunidas aqui a pretexto de debater sobre o ensino dos elementos visuais da cena na formação de atrizes e atores, mas também para levantar questões acerca de uma lógica de teatro e de ensino condicionada ao mercado vigente, assunto que também faz parte, acredito eu, da inquietação de pessoas em diferentes áreas.

Cada etapa do decurso de mestrado percebo ter sido uma passagem de revisão do meu histórico profissional, iniciando no período de formação em artes cênicas. Um levantamento e análise de situações e ideias que imagino proveitosas para outros profissionais da mesma área ou áreas correlatas. Foi a partir desta pesquisa que eu pude me distanciar para *re-conhecer* o que fiz e como fiz nos últimos 30 anos de arte e docência. Pretendo adotar a postura de que “Escutar é despojar-me do meu paradigma e abrir um outro”<sup>20</sup>. Aspiro continuar mudando e sendo arrebatada por novas lógicas no teatro que, coerentemente, acredito eu, permanecerá vivo e em constante transformação. Muitas das coisas que estão escritas aqui considero ensejos para o diálogo e encontram-se com brechas para o debate.

20 POR QUE as epistemologias do Sul?. Intérprete: Prof. Doutor Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: Faculdade de economia da universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=svprXT8AjPw>. Acesso em: 9 abr. 2020.



Mockup virtual



Imagens do protótipo da encadernação

# "FODA-SE" E FEZ-SE A LUZ

## uma introdução

"[...] ao falar de 'iluminação', é muito importante que os educadores libertadores saibam que eles não são, propriamente, os 'iluminadores'. Devemos evitar o pensamento de que *nós* somos os iluminadores. Creio que a educação libertadora implica a iluminação da realidade, mas os iluminadores são os dois agentes do processo, os educadores e os educandos juntos. [...]"

Paulo Freire<sup>21</sup>

21 Paulo Freire em diálogo com Ira Shor. (FREIRE, 1987, p. 64).

O título desta introdução não é nada acadêmico. Relutei um pouco para mantê-lo. Pensei até em inserir um subtítulo para explicar e adoçar o que, de cara, pode parecer uma agressão. Prefiro não usar de eufemismo e deixar que o leitor seja atravessado, como eu fui, com a experiência de ouvi-lo associado a uma determinada situação que irei narrar. Escrevi este texto com os sentidos aguçados pela leitura de três autores, que usarei como base estrutural para o desenvolvimento da análise do memorial. Então, inspirada por Paulo Freire, Jorge Larrosa e Jacques Rancière, faço aqui um elogio ao *Foda-se*.

Sexta-feira, dia 13 do mês de julho de 2018. Um acontecimento nessa data me oportunizou viver o que entendo ser chamado de experiência por Jorge Larrosa:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (Larrosa, 2019, p.18)

Atenta às palavras de Larrosa me deixei atravessar pela experiência desse dia. Uma situação em que a minha condição de mestrandia, de educadora professora e de educadora mãe puderam se encontrar. Na verdade, não separo essas atribuições. Considero-me uma educadora em processo constante de aprendizado e não faço distinção entre casa e escola no que diz respeito aos caminhos pedagógicos que acredito. Percebo que um alimenta o outro. No entanto, em casa, tenho um ingrediente emocional diferenciado, que por vezes me afasta de um olhar apurado e educacional. Isso pode acontecer com a escola também, no entanto percebo em menor grau. Outra diferença é o que diz respeito às idades dos meus filhos e as dos estudantes que frequentam a minha sala de aula. Lido com faixas etárias distintas nos dois lugares, mas o que experimentei nesse dia fez sentido direto entre a minha vida em família, a profissional e a de estudante, coincidindo com o meu momento atual.

Na Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna, uma escola subsequente de formação de atores e atrizes, recebemos estudantes oriundos de muitos estados do Brasil, alguns até de fora do país, em idades adultas muito variadas. Minha matrícula é originalmente na disciplina de cenografia, mas me disponibilizo e ministro, também, as disciplinas de Artes Visuais e Figurino, além de orientar as práticas de montagem<sup>22</sup>, que ocorrem na quinta e última etapa.

O primeiro semestre de 2018 iniciou-se, para mim, com a novidade de fazer parte do programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas da UNIRIO. Impulsionada por uma possibilidade de observação do processo criativo de uma montagem de espetáculo, para a minha pesquisa de mestrado, me disponibilizei para integrar

22 A prática de montagem da Martins Penna é o quinto e último período de formação da escola, onde o objetivo é vivenciar o que se entende como estágio supervisionado. Um espetáculo teatral é montado sob a orientação e supervisão do corpo docente ou, também, a participação artística, para que estudantes tenham a possibilidade de experimentar uma prática teatral, que se completa com a presença de espectadores, em sessões de prova pública.

a equipe da montagem de conclusão do curso de formação de atores da Martins Penna, do semestre que se iniciou e me ofereci ao trabalho motivada pela leitura do texto, “O Efeito Estético: Finalidade sem Fim” de Flavio Desgranges, onde fui apresentada ao livro “O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.”, de Jacques Rancière que, segundo Desgranges, conta a história de:

[...] O Mestre Ignorante, em que aborda as excentricas opções pedagógicas de Joseph Jacotot, professor Francês do início do século XIX. O que marca a linha educacional adotada por esse mestre é justamente o fato de colocar-se em situações em que sua própria ignorância configura-se como marca fundamental do processo instaurado. Seu primeiro desafio começa em 1818, quando convidado a assumir o cargo de professor nos Países Baixos: seus alunos não falavam francês e ele ignorava totalmente o holandês, não havia pois uma língua comum em que pudessem estabelecer uma situação educacional. Naquela época havia sido publicada uma versão bilíngue de *As Aventuras de Telêmaco, de Fénelon*, um dos romances franceses mais lidos durante o século XVIII, e Jacotot viu ali uma saída, propôs que os alunos lessem o livro e, por conta própria, escrevessem em francês o que pensavam de tudo o que haviam lido. [...] A experiência nos Países baixos colocava em questão uma evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicação; sozinhos os alunos haviam buscado e combinado as palavras francesas correspondentes às que conheciam, sem explicação sobre ortografia e conjugações. Explicar alguma coisa a alguém parece, antes de mais nada, analisa Rancière, demonstrar-lhe que não poderia compreender por si só; o que cria uma dependência permanente do mestre, de quem o aluno sempre precisará, e a quem sempre recorrerá para obter as necessárias explicações sobre os novos assuntos. Somente compreenderá aquilo o que for explicado, pois não experimentou entender por si mesmo, do seu modo, concebendo estratégias e táticas próprias de aprendizado. (DESGRANGES, 2011, p.64)

Então, baseada na história acima, me propus a orientar os estudantes no processo criativo de quatro disciplinas da grade curricular. Duas delas, cenografia e figurino, já fazem parte da minha rotina docente. As outras, iluminação e caracterização, nunca apareceram no meu currículo de forma direta. São disciplinas, inclusive, ministradas por outras professoras da escola. Meu nome artístico não figurou em fichas técnicas de espetáculos em funções com: iluminação, projeções, vídeo arte, teatro de sombra, maquiagem, caracterização ou visagismo. No entanto, sou artista de teatro há mais de 20 anos, onde tive a oportunidade de participar de diversos processos colaborativos e perceber a obra teatral de maneira holística. Sou cenógrafa por formação, mas me considero uma artista de teatro, com possibilidades de estudar a minha arte através de diferentes linguagens, podendo dialogar e orientar estudantes. Entendo que iluminação e seus derivados fazem parte de um olhar cenográfico, e tudo que interfere na imagem do ator pode fazer parte da composição de um figurino. Portanto me sinto absolutamente apta a orientar qualquer projeto, não só nessas duas áreas a que me candidatei sem ter experiência artística direta, mas em outros segmentos da arte teatral. Refiro-me, inclusive, a interpretação, dança, direção e música, não só as artes ligadas à visualidade. Encorajada, agora diretamente, por Rancière, que

analisa o Mestre Ignorante e cria a metáfora de que “Ele somente lhes havia dado a ordem de atravessar uma floresta cuja saída ignorava.” (RANCIÈRE, 2002, p.22), acrescentaria aqui a possibilidade de orientar outras áreas de conhecimento, como já o fiz em anos passados, quando vi meu filho inquieto com dificuldade de entender francês, língua que naquele momento eu desconhecia quase que totalmente. Eu e ele estudamos juntos, um ajudando o outro, e alcançamos o que era necessário da língua francesa para o nosso objetivo naquele momento. Fiz isso, na época, por instinto materno, mas agora consigo refletir melhor minha experiência, comparando-a a de Jacotot (RANCIÈRE, 2002) e acrescentando a ideia de Paulo Freire em seu livro, a “Pedagogia do Oprimido”, sobre a educação “Bancária”, em que diz que:

Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. (FREIRE, 2013, p.79)

Portanto, analisando minha experiência vivida com meu filho e me reconhecendo como uma “mestra ignorante” (RANCIÈRE, 2002) naquele momento, percebo que, por não dominar o conteúdo de francês, deixei que meu filho pudesse perceber a nova língua através dos próprios recursos, sem “[...] ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2013, p.79), como acrescenta Paulo Freire depois da fala acima.

Enfim, tenho dúvidas de como seria recebida, pela comunidade escolar da Martins, a ideia de me ter como orientadora de música, por exemplo, mas quando me ofereci para orientar todas as disciplinas de visualidade, apresentando as justificativas de querer registrar o processo criativo para a minha pesquisa de mestrado, obtive apoio irrestrito. E, ainda, compreendendo a proposta, as colegas das disciplinas de Iluminação e Caracterização Cênica se colocaram à minha disposição para colaborar na busca de informações sempre que eu e os estudantes precisássemos. Consultei também o grupo de formandos que não se opuseram e, ao contrário, ficaram felizes com a possibilidade de me ter presente acompanhando o professor diretor, em vários ensaios semanais, e aceitaram o desafio. A minha proposta foi de orientá-los desde o início, nos primeiros passos, onde nem o texto havia sido escolhido, para que as visualidades da cena fossem sendo pensadas em processo. Fazia parte também, da proposta para a criação do espetáculo, ir construindo cenário, luz, figurino e maquiagem, junto com o levantamento das cenas e as composições corporais, vocais, verbais e musicais, que iam sendo desenhadas.

Iniciamos esse percurso, que passei o primeiro semestre de 2018 registrando. Fiz um diário, onde escrevi as experiências de cada dia em que estive presente nos encontros, e fotografei as mudanças que iam ocorrendo com a inserção de novas referências visuais. Resultou em preciosas fontes que subsidiam esta pesquisa em ensino das artes cênicas. Fizemos juntos, corpo discente, docente e coordenação

pedagógica, várias descobertas com esse trabalho que culminou na apresentação do espetáculo: *Por que estamos todos parados olhando?*. Apuramos circunstâncias de conquistas e outras de frustração, algumas por imaturidade advindas dos diferentes segmentos, nos quais me incluo, e outras de natureza estrutural de uma escola arrasada pelos recorrentes desvios de verba realizados por governos que administram o Estado do Rio de Janeiro<sup>23</sup>.

O que vou escrever aqui, neste breve texto, trata-se apenas de alguns pontos percebidos nesse trajeto, à guisa de apresentação. Vou trazer uma situação que me fez refletir sobre uma pedagogia que pretende propor a autonomia e descrevê-la aqui. Mas, antes de chegar ao meu local de trabalho, vou dar uma passada em casa para contar o episódio que me mobilizou para esta escrita.

A experiência vivida no dia 13 iniciou logo no turno da manhã, com a promessa eminente de um dia longo. Sou mãe de dois meninos, naquele momento um de nove anos e o outro um adolescente que estava prestes a completar quinze anos. Meu primogênito estudava no ensino fundamental de uma unidade da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, que faz parte de um projeto modelo de formação de atleta/cidadão, o GEO Juan Antônio Samaranch, uma escola em tempo integral, onde parte do turno da tarde é ocupado por intenso treinamento esportivo. Meu filho integrava a equipe de natação. Eu era representante dos responsáveis da turma dele e, até o início de 2018, fiz parte do CEC (Conselho Escola Comunidade). Portanto, apesar de dar aula somente para adultos na Martins Penna, tinha um grande contato com adolescentes de uma escola com perfil de estudantes muito variados<sup>24</sup>. Isso me fez observar que o meu filho, como a maioria dos meninos e meninas dessa idade a que tive acesso, constroem com facilidade novos saberes, mas também apresentam muita dificuldade de escuta e troca com adultos, que percebo ser uma reação a um sistema educacional que os trata como caixas vazias aguardando o depósito.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. [...]. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (Freire, 2013, p.83)

Costumo não duvidar do conhecimento do meu filho, mesmo quando ele ainda estava na minha barriga. Com meus sentidos sempre em alerta, atenta a Paulo Freire, tenho me permitido aprender muitas coisas com pessoas de todas as idades, lugares, culturas etc. Enfim, procuro não duvidar dos saberes de ninguém. Tento me

colocar, no lugar de educadora, como alguém que permite que o conhecimento circule. E, nesse sentido, precisamos nos ouvir, uma atenção mútua.

Na noite anterior ao dia 13, eu e meu filho combinamos que dispensaríamos o transporte particular que o conduzia todos os dias à escola, para poder dormir um pouco mais e dar conta do final do semestre que já estava deixando a todos muito cansados. Ele até poderia faltar aula, mas não podia, nem queria, faltar o treino de natação. No dia seguinte participaria de uma seletiva para definir o atleta que iria representar o GEO no intercolegial<sup>25</sup> de 2018. Era um treino importante para ele, um momento decisivo que poderia abrir caminho a uma grande conquista. Por isso eu prometi levá-lo com meu carro mais tarde. Era um dia importante para mim também, o último dia de ensaio da montagem de formatura a que me refiro aqui, processo que gerou o memorial a ser analisado neste trabalho. Ambos estávamos estressados, ansiosos e, ainda por cima, com o cansaço que sempre bate no meio do ano antes do recesso escolar. Uma discussão entre nós começou a evoluir. Não me lembro exatamente o motivo, mas provavelmente porque não estávamos nos ouvindo. Ele no lugar de adolescente engajado, cheio de reação a uma relação vertical, e eu ocupando a função de mãe autoritária, jogando *ladeira abaixo* o que escrevi acima e depondo contra tudo que acredito em educação. Eu me esqueci como a briga começou, mas registrei perfeitamente o final dela. Quando eu decidi que o atrito estava no limite, subi no pedestal de *dona da situação*, lancei mão do poder econômico de quem detém o meio de transporte, catei apoio na minha necessidade adulta de ter que controlar o adolescente e decretei: “Chega! Se você continuar falando assim comigo, não vou levá-lo para o seu treino de natação hoje!”. A resposta à minha ameaça veio dele como um relâmpago: “Foda-se!”. Silêncio. Um longo silêncio. A discussão acabou.

Eu não pretendo abrir aqui um discurso de redenção, assumindo ter tomado a posição de carrasca e, muito menos, livrá-lo da responsabilidade de suas ações. Também não sou capaz, sem lembrar nem como a discussão começou ou o motivo que nos levou ao debate fervoroso, de julgar quem estava certo ou errado. A resposta dele é pertinente com a liberdade que cultivo na nossa relação, mas o que ficou muito claro para mim é que eu tentei finalizar a discussão de forma desigual e absolutamente vertical, determinando um movimento autoritário, de cima para baixo, onde o topo é o adulto. Confesso que me esforço para que essa não seja uma atitude rotineira da minha parte, procuro manter uma relação horizontal com meus filhos e detesto quando visto a casca de dominadora. Mas visto e, às vezes, sem perceber, as naturalizo.

Ao ouvir o *foda-se* dele. Calei-me porque, como Larrosa diz:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular”

<sup>23</sup> O Estado do Rio de Janeiro, da qual faz parte a FAETEC, administradora da ETETMP, foi vítima de uma sequência de peculatos, que afetaram fortemente os serviços prestados à comunidade. Os professores concursados ficaram com seus salários irregulares durante o ano de 2017, passando quatro meses em sequência sem receber absolutamente nada. Muitos contratos foram cancelados e os funcionários terceirizados levaram um calote, que até hoje não foi pago.

<sup>24</sup> Por ser uma escola pública modelo, o GEO Juan Antônio Samaranch é muito procurado por diferentes grupos da cidade do Rio de Janeiro, fazendo com que a frequência da escola se caracterize por uma ampla diversidade econômica, social e cultural.

<sup>25</sup> Torneio esportivo entre escolas, incluindo unidades de ensino particulares e públicas. <http://www.intercolegial.com.br/>

ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com a palavra. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2019, p.16)

Então, me calei porque entendi que ele quis dizer, vejam bem, ele quis dizer, que não estava ligando para a minha decisão despota. Estabeleço com meus filhos, o máximo que posso, uma relação sem hierarquia. Também não me importo com o uso do que definem como palavrão ou palavra feia, obscena, seja lá o que for. O que me importa é a intenção que vem com as palavras e a nossa capacidade de interpretá-las, de acordo com o momento onde é colocada. Calei-me porque me dei conta de que eu venho subestimando o meu filho e não tinha, até então, dado autonomia para ele me dizer *foda-se* de verdade. Pelo menos não no quesito liberdade de locomoção na cidade.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2013, p.93)

A unidade de ensino que ele frequentava está localizada em uma região com certa dificuldade de acesso. Para chegara ao GEO, indo da minha casa, que não é muito distante, é preciso pegar um ônibus para um bairro mais afastado e então pegar um outro coletivo que deixa mais perto do destino. Existe ainda uma segunda opção de transporte público que é pegar um ônibus, no bairro onde residimos, desembarcar no alto de uma ladeira e andar uma longa distância até chegar na escola. Nas duas alternativas ele precisaria sair de casa com, pelo menos, uma hora de antecedência. Muitos colegas dele se locomoviam com transporte público de lugares muito mais afastados. Levava, de carro, dez minutos para chegar lá. O transporte particular uns trinta, no máximo, porque tinha que ir pegando outros estudantes. Não podia levá-lo com meu carro todos os dias. Optei, então, por contratar o serviço de transporte escolar particular para lhe oferecer maior conforto, garantindo que ele chegasse sempre com antecedência, sem ter que acordar muito cedo. Quando podia, ainda dispensava o motorista, para dar a ele mais vinte minutos de sono. Tomava a mesma decisão sempre que ele precisava ir a outros lugares: cinema, festas de amigos etc. Levava de carro. Eu insistia para ele aprender a ir sozinho para a escola, sempre alegava estar cansado, que estudava em horário integral, treinava muito, aí eu acabava concordando e parava de insistir, achando que ele ainda era muito novo pra andar sozinho e porque também era mais tranquilo e seguro para o meu sossego de mãe. Como eu ou o pai dele sempre cumpríamos a tarefa de conduzi-lo com conforto a todos os destinos desejados, não nos preocupávamos muito em criar oportunidades de deixá-lo aprender, por si só, a transitar livremente pela cidade, nem mesmo como chegar até a própria escola. É evidente que ele também se acomodava a esta situação de privilégio. Daí, naquela manhã, quando me disse *foda-se*, eu temi pela impossibilidade de ele realmente fazer valer o que estava dizendo. Angustiada, estava cultivando no meu filho uma impotência de se locomover livremente, deixando-o

acreditar que a minha carona facilitava a sua vida. Ele também tinha a certeza de que eu não levaria minha ameaça até o final. Uma briga de forças, ambos reféns da situação confortável a que nos colocamos até então, na tentativa de garantir o sucesso de nossos passos. Eu por um lado porque ficava mais tranquila de deixá-lo na porta da escola e de todos os lugares que pretendia ir, com a segurança de ter um responsável por perto. Ele queria o conforto de não ter que acordar cedo, andar mais, circular de transporte público com horários irregulares. Dos dois lados poupamos também o esforço no empenho de aprendermos novas maneiras de explorar o mundo, de construir novos caminhos e diferentes verdades sobre o que é sucesso.

A regalia a que nos acomodamos, até então, evidenciou cruelmente o quanto estávamos aprisionados. Eu quero ter a liberdade de dizer para um filho adolescente, sempre que eu quiser, sobre a minha indisponibilidade em servi-lo. Também desejo que ele possa pegar a mochila e ter autonomia, para ir e vir de onde quiser, sem depender de mim ou de qualquer outro motorista particular.

A discussão havia acabado, mas a sensação de desconforto não. Ficamos quietos, cada um no seu canto. A hora de sair ia se aproximando e nenhum dos dois queria dar o *braço a torcer*. Até que ele veio pedir que eu o levasse, com o olhar cabisbaixo de alguém submisso. Eu, incapaz de fazer valer a minha ameaça hipócrita, informei que o levaria, sem colocar nenhuma condição. Peguei as chaves e saímos como se nada tivesse acontecido. Quando entrei no carro, ainda perturbada com a situação vivida, me senti na obrigação de abrir um debate sobre a liberdade de se dizer *foda-se*. “Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.” (FREIRE, 2013, p.97).

Se meu filho pretendia ter a prerrogativa de falar para qualquer pessoa sobre o que importa a ele ou não, tendo clareza do que o afeta, precisará ser mais “autônomo” (FREIRE, 2013), e é o conhecimento, a partir da “experiência” (LARROSA, 2019), que o dará liberdade de poder arcar com suas decisões. Levei-o de carro para Santa Teresa, bairro que acolhe a escola que ele estudava, mais uma vez. Subi atravessando a Rua Gomes Freire, onde passa o ônibus que ele precisaria pegar, e sugeri que ele observasse o trajeto que seria feito pelo transporte público, para que na semana seguinte experimentasse ir para a escola sozinho. Deixei-o no GEO e parti para a Martins Penna pensando na minha experiência, segundo os ensinamentos de Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2019, p.25)

Quando cheguei à Martins Penna, logo depois de ter levado meu filho para o treino, fui direto para o ensaio. O espaço que escolhemos para hospedar o espetáculo foi a sala de espelho, uma sala de aula para dança, do casarão que abriga a escola, onde tem um grande espelho e barras de ballet. A pesquisa da cenografia, que tinha o objetivo de transformar a sala de aula em uma sala de estar, um local de encontro, de festa, foi sendo construído aos poucos, onde cada estudante teve a liberdade de ir colocando móveis e objetos, que iam chegando e se misturando à cena. Garimpamos coisas da própria escola, receberam muita doação de amigas e amigos, trouxeram coisas de suas casas e outras foram compradas especificamente para o cenário, como o caso da figura abaixo, uma referência a um dos textos encenados, em que uma das personagens repete a palavra da figura várias vezes. Ainda afetada pela circunstância familiar, no intuito de aguardar relaxadamente o ensaio que não havia iniciado, sentei-me no sofá do cenário, que ficava bem em frente ao recorte de madeira decorado com lantejoulas coloridas e brilhantes, que gritava para mim, mais uma vez: “Foda-se!”.



Registro de um dos elementos visuais de composição do cenário do espetáculo *Por que estamos todos parados olhando?*

Dessa vez, um pouco mais amadurecida pela experiência anterior, pude enxergar o tanto de conhecimento importante que podia ser adquirido por meio daquela expressão depositada no espaço da casa/cenário. Acabei refletindo e potencializando a ideia do *foda-se*, como expressão e manifestação do *não*, no desejo de ignorar a opinião do outro, quando está em desalinho com nossos interesses, cultura, história e tudo o mais que nos mobiliza. É a manifestação da autonomia de dar conta de si sozinho e ser capaz de dizer *não* ao que lhe é incabível.

No dia 10 de julho fizemos uma reunião de planejamento de ações antes da estreia. A criação da luz para o espetáculo, conforme combinado nos primeiros encontros, era de responsabilidade da turma de estudantes, em processo colaborativo de criação, com a minha orientação. Como o espaço que estávamos ocupando era a sala de um casarão, já informado anteriormente, a pesquisa se baseou em uma iluminação caseira<sup>26</sup>. Essa provocação surgiu no início do semestre, logo em seguida, depois de termos decidido o uso da sala de espelho. A cada semana, em momentos de ensaio, fui propondo exercícios criativos e experimentos, sinalizando a necessidade de irem trazendo elementos de cenário, figurino e luz, entendendo que as visualidades não deveriam funcionar como ilustração da cena, mas como parte integrante dela, em que: o ensaio com uma indumentária específica poderia alterar um movimento corporal; a inserção de um objeto ou mobiliário, que redesenhe o espaço, é capaz de dar margem à criação de um som; uma determinada luminosidade pode gerar um estado emocional diferente, que levaria a cena para outro lugar. Por isso, a orientação foi de que esses elementos visuais fossem entrando aos poucos, participando da cena e sendo pensados e construídos junto com os corpos. A necessidade ia sendo apontada semanalmente. Eu percebia, na turma, uma insegurança em decidir a cenografia e todas as questões ligadas à visualidade, como se julgassem não ter autoridade técnica e artística para fazê-lo. Acostumados, provavelmente, desde a infância, e até mesmo na Martins Penna, a receber respostas prontas, depositadas como verdades e advindas de uma educação “Bancária” onde “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” (FREIRE, 2013, pág.81)

Enquadrados numa grade curricular formada por especialistas, em uma estrutura multidisciplinar, onde se percebe a “[...] realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado [...]” (FREIRE, 2013, p.79), estudantes da Martins Penna são impedidos de se acreditarem capazes de construir uma obra de arte teatral completa, por conta própria. Mas continuei reiterando a proposição de investigação, acreditando que “O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade [...]” (RANCIÈRE, 2002, p.27). Daí os recursos de cenário e figurino iam aparecendo aos poucos, bem lentamente. A velocidade começou a aumentar quando informei que eu não iria, em algum momento futuro, bater uma *varinha de condão* e fazer surgir cenário, figurino e luz. No entanto, a luz, ia sendo negligenciada e, acredito eu, compreendida de maneira cristalizada, sem refletir sobre o porquê disso, mesmo eu chamando a atenção para a importância do

<sup>26</sup> Quando menciono o termo *iluminação caseira* me refiro à recursos de luz usados no cotidiano de uma casa. Recursos desprovidos de tecnologias mais sofisticadas, como os refletores e mesas de luz, que fazem parte do conjunto de equipamentos de um teatro convencional.

diálogo permanente com todos os elementos que compõem o espetáculo. Percebo que muitos artistas e, também, estudantes da Martins, acomodados à lógica de mercado, naturalizam a ideia de que a iluminação é o último recurso.

Falo da minha experiência como cenógrafa e a de estudantes da Martins, que já praticam teatro fora da escola. Estão acostumados a ver, em suas experiências, nos espaços convencionais de teatro, a iluminação entrar por último. Mesmo eu discordando desta como a melhor relação a se estabelecer com iluminadores, técnicos e profissionais da luz de uma forma geral, o que vejo no mercado teatral, por uma questão técnica e operacional, é a iluminação acontecendo como último recurso a entrar no espetáculo. Ocorre por dificuldades das agendas dos teatros e financeiras, para pagar aluguel de espaço, de ensaio e de equipamentos. Acontece assim, pelo menos, em muitas produções onde tenho compartilhado a minha arte. Não é comum que o processo criativo de uma produção aconteça na sala de espetáculo, onde geralmente encontram-se instalações apropriadas aos equipamentos de luz produzidos especificamente para estes espaços.

No entanto a sugestão de fazer este espetáculo em um cenário/casa se deu, exatamente, para proporcionar ao grupo de estudantes uma nova lógica de fazer teatro, menos comercial, mais integrada entre as diferentes áreas criativas, sem que se fosse possível separá-las, com a possibilidade de experimentar tudo, sem barreiras técnicas ou operacionais, com recursos cotidianos. Portanto, em um processo colaborativo como este, que trazia, como proposta, experimentar uma nova lógica de criação, onde tudo e todos fazem parte do processo, não procedia nem precisavam deixar a luz para o final. Um abajur, uma lanterna, ou qualquer luz simples e caseira, não prescindiria de muita elaboração técnica e dispendiosa, possibilitando experimentos diários, como foram orientados, aproximando o diálogo com a luz e com profissionais colaboradores nesta área: artistas e técnicos.

Percebi também que, no decorrer dos ensaios, me faziam poucas perguntas sobre iluminação. Mais tarde, nas nossas conversas, ficou patente que me viam como ignorante no assunto e não me creditavam a possibilidade de ser uma mestra, uma “Mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2002). Mesmo tendo aceitado inicialmente a minha presença como orientadora de luz, aos poucos, no meio do turbilhão do processo de trabalho, começaram a desejar respostas mais imediatas de uma profissional *especialista*. “Como poderá o mestre sábio aceitar que é capaz de ensinar tão bem aquilo que ignora quanto o que sabe? [...] E o ignorante, por sua vez, não se acredita capaz de aprender por si mesmo – menos, ainda, de instruir um outro ignorante.” (RANCIÈRE, 2002, p.28). Entendi o que queriam, mas trazer alguém de fora do processo para dar respostas a perguntas que ainda nem tinham sido feitas, revelando soluções rápidas e mágicas, seria renunciar à oportunidade de entender o problema como de fato ele era. Seria perder a chance de viver a “experiência” (LARROSA, 2019). Expliquei para a equipe, estudantes e professores presentes, que eu não achava prudente procurarmos soluções rápidas e truques retirados da *manga*, de quem quer que fosse, inviabilizando a possibilidade de proporcionar a vivência autônoma de experimentar criar suas performances com a luz. Coloquei-me à disposição da turma, ratificando a minha intenção de continuar orientando a iluminação de um espetáculo que eles estavam completamente envolvidos, tendo vivenciado sua criação por completo. Enfatizei que nenhum professor especialista, chegando no final do processo, seria

capaz de dar soluções tão coerentes quanto as que a turma poderia produzir, a partir da bagagem acumulada em todo um semestre de pesquisa e investigação na prática. Portanto decidir onde acender e apagar as luzes seria uma tarefa mais fácil do que eles estavam imaginando, bastava se mobilizarem para fazer, imbuídos de tudo o que já haviam vivido. A conversa finalizou com o combinado de nos encontrarmos no dia seguinte para que a turma fosse desenhando a luz durante o ensaio.

Quando nos reencontramos, no dia combinado, sugeri que fizéssemos uma passada de ensaio normalmente e fôssemos observando onde a presença ou ausência de luz poderia contribuir com o espetáculo. Mas, em muitos momentos, todos me olhavam, estudantes e professores presentes, como se dissessem: “Vai, você não disse que é a orientadora de luz? O que fazemos agora?”. Mais desejosos de um resultado do que de um percurso de aprendizagem, se mostraram impacientes e incrédulos da possibilidade de realizar aquela tarefa. Insisti para que seguissemos com o ensaio normalmente, percebendo os momentos que a luz poderia nos ajudar a contar aquelas histórias. “Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar a deles entregues àquela do livro.” (RANCIÈRE, 2002, p.25)

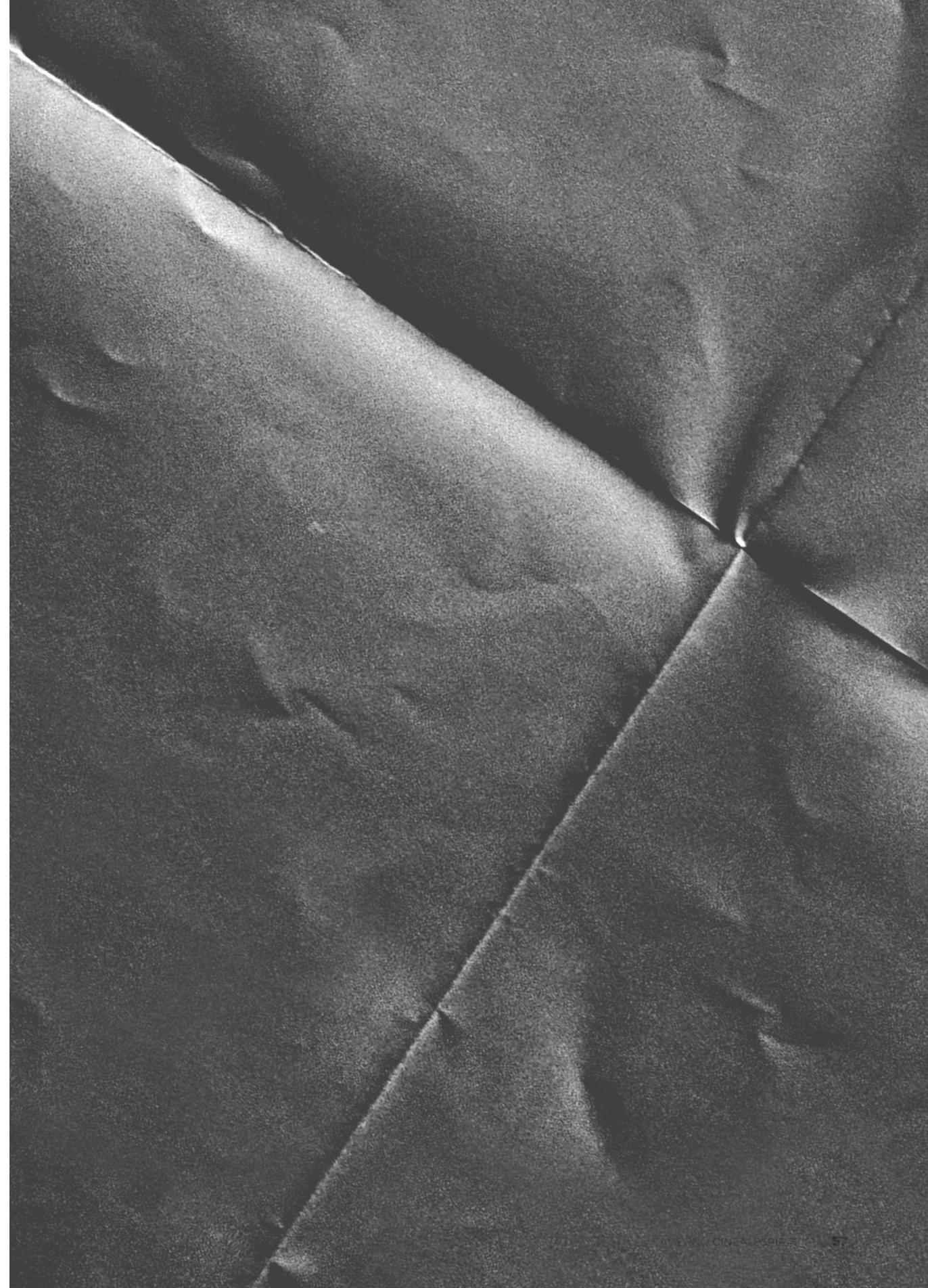
Como o espetáculo acontecia em um cenário/casa, a operação desta iluminação caseira acontecia de forma simples, sem mesa de luz, nem operador numa cabine isolada, como num teatro convencional. Tudo era feito através de interruptores colocados em lugares distintos da sala. A turma começou tímida, acendendo aqui, apagando ali, alguns um pouco aflitos, pareciam achar que não tínhamos mais tempo para isso e pediam pressa na solução. Mantive a provocação, ajudando-os a fazer perguntas que pudessem ser respondidas com diferentes luminosidades. Continuei insistindo para que dessem sequência à essa metodologia e informei que teríamos, de luz, o que fosse possível. A minha preocupação era com a possibilidade de entendimento da proposta, a experiência de pensar uma iluminação, de entender como contar suas histórias interferidas pelo conjunto da obra, observando a luz e todos os outros elementos de visualidade como recursos de trabalho do intérprete. Incentivei-os a prosseguir. Quando se deram conta de que eu não resolveria a luz no lugar da turma, principiaram a se arriscar. As sugestões começaram a despertar. Algumas pessoas mais propositivas, outras menos, mas de uma forma geral estavam todos comprometidos. Uma variação de iluminação começou a surgir, foram se encorajando, descobrindo possibilidades e interagindo com a luz, integrando-a a cena. Cada vez menos eu precisava me manifestar, foram se apropriando dos recursos, pareciam se divertir. Um olhar atento de uma estudante a fez perceber que as ações de apagar e acender as luzes deveriam ser mobilizadas emocionalmente também, como qualquer outra ação produzida na sala. Aos poucos, enquanto alguns se interessavam por propor mais ou menos luz, ela começou a orquestrar as ações que induziam alguém a acessar um interruptor, sem que aquela operação parecesse apenas uma marca preestabelecida. A minha presença foi ficando absolutamente dispensável. A turma havia criado uma dinâmica própria. Em um acordo tácito, as funções naturalmente iam sendo divididas: uma estudante anotava as mudanças; outra regia os corpos; tinha uma que se apresentava mais vezes para executar operações; até as pessoas que pareciam menos propositivas, no início, se encorajaram

para palpitar e arriscar uma ideia. Estavam se ouvindo, observando a cena e experimentando. Foi um momento especial para mim como educadora.

Infelizmente o tempo começou a se esgotar e alguns precisavam ir embora. A sensação que eu tenho é a de que, se não tivessem outros compromissos, naquele momento, prefeririam estar ali. Eram muitas as descobertas que estavam sendo feitas. Mas essa etapa do projeto tinha data para finalizar. Decidimos parar, avaliar até onde chegamos e planejar os próximos passos. O resultado foi ótimo. Constatamos: Conseguiram desenhar quase 80% da luz do espetáculo.

Esse processo vivido nos últimos dias, que antecederam a estreia oficial do espetáculo, foi muito difícil para mim e para a turma de estudantes. Para o grupo de artistas em formação parecia que ter que cuidar de cenário, figurino, luz, música, produção, e tudo mais que envolve o espetáculo, é fugir do propósito de uma formação de atores, é gastar um esforço fazendo tarefas que não são pertinentes à profissão que escolheram, exatamente por fazerem parte de uma escola que privilegia, como função do ator, a composição corporal e vocal. Ideia da qual não coaduno, pois entendo que tudo que está em cena é ferramenta de trabalho do ator e ele precisa dominar seu material de trabalho. Para mim, fazendo uma analogia com a situação vivida com meu filho, onde nos aprisionamos a soluções céleres e, aparentemente, mais seguras, percebo que seria bem mais fácil deixar uma *especialista* de luz chegar e dar uma sugestão rápida, ou até mesmo eu, com tarimba profissional, ter resolvido o produto. Tudo seria menos dolorido se eu tivesse saído do lugar de orientadora e *facilitado as coisas*, entregando um projeto de visualidades pronto, com plantas de cenário, croquis de figurino, desenhos de caracterização cênica e um roteiro de luz para a turma exercitar com tranquilidade o ofício de atuar. Garantiria, assim, o amor da turma. Eu já fiz isso na Martins Penna, em espetáculos anteriores, como a carona que vinha dando para o meu filho ir para a escola. Muitas vezes, nesse processo de montagem do espetáculo *Por que estamos todos parados olhando?*, que foi desenvolvido com uma metodologia nova para a prática que vem sendo adotada na escola ao longo dos últimos anos, também me percebi insegura. Pensei-me carrasca e senti vontade de suavizar, colocar a *mão no bolso* e distribuir alguns truques que pudessem abrihantar o espetáculo, deixando-o mais completo comercialmente, para que todos ficassem felizes. A minha crença, hoje, depois de alguns anos de prática docente na formação de atrizes e atores, é a de que as visualidades são parte integrante do trabalho de um intérprete de qualquer área, e, se ele terá que experimentar interpretar, terá também que experimentar cenografar, vestir, maquiar e iluminar.

A placa colocada na sala de espetáculo ganhou novo *status*, saiu do lugar de mera decoração ou, até mesmo, de ilustração de uma cena, para virar conceito, mantra e símbolo de liberdade de expressão. Tenho dúvida se perceberam, talvez uns mais e outros menos, mas amadureceram muito durante o processo, ganharam autonomia a partir do conhecimento construído com a experiência, e tiveram a oportunidade de descobrir, assim como eu e o meu filho, na prática, onde, como, porquê, para quem e quando dizer *foda-se*.



# CONTEXTUALIZAÇÃO

## visualidade e formação

"Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de *ser menos*. De desumanização. Não que não seja fundamental – repitamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o *ter* de alguns converter-se na obstaculização ao *ter* dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder."

Paulo Freire<sup>27</sup>

## A hierarquização do teatro e o desejo de ser diretora

Trabalho como cenógrafa e figurinista há mais de 25 anos e, nos últimos 20, oriento atores e atrizes em formação. Não me lembro de ter tido uma única experiência em que o figurino e/ou o cenário, tenham exercido pouca, ou nenhuma, influência na construção da cena e, conseqüentemente, no entendimento do espetáculo. Além da minha prática profissional, frequente assiduamente a programação teatral, dentro e fora da minha cidade, ampliando consideravelmente, como espectadora, o meu olhar sobre as artes cênicas. Ao longo desses anos, venho cruzando conhecimentos e adquirindo, cada vez mais, bagagem com a criação da cena. Essa familiaridade, com um olhar mais amplo sobre a obra teatral, me reconhecendo como artista e não somente como cenógrafa e figurinista, vem me deixando confortável para tomar a liberdade de me expressar em coletivo, nos momentos de ensaio, sobre questões de "outras"<sup>28</sup> naturezas artísticas, quando as percebo atravessadas por um elemento da cenografia ou da indumentária. Além disso, em concordância ao que defende Pamela Howard:

Para serem bem-sucedidas, as fronteiras entre diretor e cenógrafo devem ser sutilmente entrelaçadas e invisíveis ao espectador. Essas fronteiras são muito influenciadas em função do uso do espaço dramático. Em uma criação verdadeiramente frutífera e colaborativa, o cenógrafo trabalha ao lado do diretor para fazer o espaço falar através dos atores. A boa colaboração entre os dois é o cerne da criação teatral bem-sucedida. Os dois precisam demonstrar respeito às habilidades artísticas mútuas, para colocarem em prática os pensamentos e as ideias conjuntas. (HOWARD, 2015, p.160-161)

Ou seja, em minha opinião, assim como a da Pamela, uma cenógrafa e uma diretora de determinada produção precisam trabalhar juntas e em colaboração, porque tudo está interligado, tudo pode transformar a percepção de tudo. Acrescento ainda que reconheço esta necessidade na relação do conjunto da obra, entre todas as áreas de conhecimento que compõe um espetáculo. Penso que as *linhas* de fronteiras, se existirem, precisam ser transformadas em *linhas* de costura para as relações artísticas de uma obra teatral e não de separação ou de exclusão. Não vou me estender aqui sobre este assunto, até porque a análise do espetáculo no outro caderno, nos oferece muitos elementos para a discussão deste entrelace e, mais a frente, ainda neste capítulo, trago um bom exemplo.

Se as condições de produção de um espetáculo nos permitissem acompanhar todos os ensaios, perceberíamos que os espaços destinados ao movimento dos atores constituem-se no denominador comum de nossos gráficos; perceberíamos que a tridimensionalidade do palco altera-se pelo

<sup>28</sup> Uso a palavra "outras", entre aspas, com todo o cuidado, para não cair em contradição comigo mesma e para deixar expresso que me refiro ao que escuto dizerem. Na verdade, me refiro ao que muitas pessoas entendem como "outras", porque para mim está tudo interligado.

deslocamento das personagens que – elas e somente elas – determinam o desenho final de nosso cenário. (RATTO, 1999, p. 60)

O que Gianni Ratto parece se ressentir em uma publicação feita há mais de vinte anos, é sobre a impossibilidade participativa de um cenógrafo durante todo o processo de criação de uma produção. Isso, pela minha experiência, é inviabilizado pela dificuldade de permanência durante todos os ensaios, acarretado por uma distribuição de verba entre artistas de uma produção, que se estabelece hierarquicamente. Em uma lógica de mercado, onde percebo os números mais relevantes que o processo ou, às vezes, até mesmo, que o resultado, o diretor está no topo da pirâmide e recebe cachês mais altos. Depois vêm atores e atrizes. Outros e outras artistas se acomodam em patamares inferiores, tendo que se desdobrar em mais de um espetáculo para garantir o cachê desejado.

Porém, apesar da dificuldade destacada, com a crença de que a obra teatral precisa ser trabalhada em conjunto, procuro desenvolver as minhas criações em salas de ensaio, assim como almejava Gianni Ratto. Eu só vou para a *prancheta*<sup>29</sup> em casos específicos de detalhamento de algum projeto que precise ser construído. Fora os meus momentos individuais de estudo e pesquisa sobre o espetáculo em curso, costumo criar na sala de ensaio. Levo minhas pesquisas para compartilhar com toda a equipe e acompanhamento de forma colaborativa a concepção da obra. Faço isso oferecendo *iscas*<sup>30</sup>, de indumentária e de intervenção no espaço, sempre dialogando sobre elas. Na maioria das vezes esse diálogo, a partir dos elementos de visualidade, se dá com a direção e com atores e atrizes, mas também ocorre interseção com as pessoas que cuidam da música, da voz, coreógrafos, a galera da programação visual, da divulgação, da produção, e toda a equipe, de uma forma geral, onde tudo é afetado por tudo. Penso que a escolha de um ambiente e de determinada peça de vestuário pode: resultar na alteração da voz de intérpretes e de seus estados emocionais; levar espectadores a se imaginarem em lugares distintos, influenciando a percepção sobre a obra; interferir no entendimento da música e de tudo o que for apresentado por um espetáculo. O inverso também é válido, pois uma ação de qualquer um dos artistas, ou suas artes, que envolvem as cenas, também pode transformar a assimilação de uma criação visual.

Descrevi acima o meu ponto de vista e entendimento sobre o papel das visualidades na criação de um espetáculo e como venho tentando me posicionar artisticamente em relação à essa possibilidade de troca. Porém, preciso comentar como percebo a reação de alguns artistas da cena e do ensino do teatro, sobre a presença

e participação de uma artista visual na criação de um espetáculo que, com variadas proporções, reconheço na denúncia da minha colega cenógrafa:

[...] As conversas entre os cenógrafos relatam situações de maus-tratos ou de uso como servos, de maneira humilhante e ignóbeis. Frequentemente, o trabalho do cenógrafo é creditado publicamente como do diretor, que raramente desmente a concepção errônea. Em todo o mundo, as mesmas histórias são contadas a respeito de cenógrafos, considerando que seu pensamento criativo, ocasionalmente a força motora do trabalho, não é devidamente reconhecido. (HOWARD, 2015, p.163)

A atenção a este assunto me ajudou, no *Caderno Violeta Caleidoscópio*, na análise dos registros, a refletir sobre dificuldades ocorridas em situações anotadas no processo criativo do espetáculo *Por que estamos todos parados olhando?*. Falo, sobretudo, na reação que percebo daqueles profissionais que defendem e praticam, em seus processos de criação, um teatro tradicional, conservado em uma estrutura hierarquizada. Nesse processo conservador de criação, com o qual tive contato muitas vezes, na maioria das situações: o diretor é a figura poderosa do processo e quem decide tudo; atores e atrizes são bonecos manipuláveis; os artistas de visualidade – cenógrafos, figurinistas, aderecistas, cabeleireiros, maquiadores, visagistas, iluminadores etc. – são tratados como criadores sem autonomia e os técnicos pessoas que não precisam dialogar com o setor artístico, apenas executar. Estou definindo o extremo dessas relações, mas também percebo essa postura, em alguns momentos, se apresentando de forma mais sutil e camuflada.

A metodologia hierarquizada e segregativa de trabalho há muito tempo não vem me agradando mais, não me interessa e não acredito. Tenho fugido e tentado, gradativamente, inclusive em ações de ensino e aprendizagem, me associar a uma proposta de teatro colaborativo, onde procuro realizar atividades em que “A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.” (FREIRE, 2013, p. 228) Mas preciso dizer que existem muitos profissionais que, mesmo sem perceberem, se acomodam e alimentam um teatro, praticado e produzido, com divisão de classes. Situação que espelha alguns currículos de ensino das Artes Cênicas e que vou tentar esmiuçar no próximo capítulo.

Gosto, defendo, tento praticar e acredito no teatro como uma obra de arte pensada e realizada com muitas cabeças, troncos e membros. Nesse sentido, quando vou para a sala de ensaio, onde meus conhecimentos específicos estão a serviço da cena, vou para participar da elaboração da representação, não somente do cenário ou do figurino. Para colocar em prática aquilo que esperam de mim, como artista visual, preciso estar em permanente diálogo e entendimento com o todo, preciso compreender a obra holisticamente. Interfiro e colaboro – ultimamente com menos pudores – com o desenvolvimento do trabalho, me manifestando sempre que percebo uma possibilidade de aprimorar o processo, em cruzamento com as informações de espaço, luz, as vestimentas, e tudo o mais que transforma a cena sensorialmente.

Alguns profissionais, principalmente os que citei acima, como representantes e mantenedores de um teatro hierarquizado, costumam ter dificuldade para perceber que,

<sup>29</sup> Estou usando o termo *prancheta*, mas, na verdade, faço os desenhos técnicos e projetos em aplicações tecnológicas. Como comecei minha carreira desenhando em cavaletes e pranchetas, mantenho este nome com a ideia de lugar solitário para a criação de quem desenvolve projetos em que o desenho é usado como meio.

<sup>30</sup> Termo que aprendi com um profissional de desenho industrial, que usava a palavra “isca” para designar objetos que oferecia às pessoas para serem experimentados e testados, no intuito de verificar o melhor aproveitamento e interesse sobre um produto. Desde então venho chamando assim tudo o que entrego à cena, durante o processo criativo, no intuito de testar as possibilidades geradas por cada elemento visual.

quando opino no processo de criação da cena, estou fazendo meu papel de artista cenógrafa e figurinista. Identifico essa dificuldade como um olhar segregativo sobre as funções profissionais dentro da criação de um espetáculo e como um entendimento ultrapassado sobre as visualidades da cena, que são tratadas, muitas vezes, como elementos coadjuvantes e decorativos em uma obra teatral, pertencentes ao produto e não ao processo. No entanto é importante salientar – me aproveito da reflexão de Denis Guénoun – que: “As palavras pertencem originalmente ao universo sonoro. Não são vistas. O que o teatro quer, o que ele produz, aquilo que trabalha é o colocar à vista, é o ato de mostrar as palavras – que estão, por natureza, no elemento do invisível. O teatro quer exibir o invisível, dá-lo a ver.” (GUÉNOUN, 2003, p.46). O que estou sublinhando, a partir do texto do autor, é sobre a essência do teatro, que é o “dar a ver”. Portanto, ao tentar separar ou menosprezar as funções de criação visual do teatro, os artistas que menciono como ultrapassados, desmerecem o próprio teatro.

Como exemplo característico do que estou relatando, sobre a dificuldade de alguns para perceber a função de artistas visuais, trago o fato de ouvir, com certa frequência, de colegas, a sugestão de que eu deveria dirigir um espetáculo, ocupar o papel de diretora. Percebo que falam em tom elogioso, conferindo a mim a perícia técnica para exercer tal função, mas eu identifico o incentivo como conservador e segregativo. Conservador porque falam dessa possibilidade como uma promoção, um degrau que eu deveria subir na minha carreira e alçar uma posição que identificam como superior, o que denota a manutenção de uma lógica hierárquica, que considero ultrapassada. Ao mesmo tempo que me congratulam com a pretensa ascensão – para a qual não aplaudo mais – fica evidente para mim que o discurso de aparente exaltação, à minha suposta perícia técnica, vela a opinião de que eu passo dos limites, cruzo as fronteiras da função determinada para mim, descrita na ficha técnica, dentro do processo criativo. Portanto, identifico como uma sugestão segregativa dos colegas, principalmente de alguns diretores com quem já trabalhei e passei pelo constrangimento de ouvir o conselho de que eu deveria dirigir um espetáculo. Mal sabem que eu já o faço. Como cenógrafa e figurinista, eu já ofereço um direcionamento aos espetáculos que participo. Porque concordo plenamente que a minha função “trata da arte da direção e não dos diretores. Considero o senso de direção que um artista visual ou um cenógrafo podem assumir como ponto de partida para a criação cênica contemporânea. [...]” (HOWARD, 2015, p.177)

Um bom caso para ilustrar a provocação que estou trazendo aqui é uma situação que vivi trabalhando com a *Pandorga*<sup>31</sup>, uma companhia de teatro que mantém seu repertório em constante atividade. Participei artisticamente dos três espetáculos do grupo. Quando fui convidada a integrar a equipe, eles estavam iniciando a preparação do segundo espetáculo, chamado *Cabeça de vento*, em que apareço como cenógrafa e figurinista na ficha técnica e teve sua estreia nacional no mês de março de 2012. No ano seguinte da estreia, deste segundo

31 “A Pandorga Companhia de Teatro é uma companhia de teatro sediada no Rio de Janeiro e que já soma mais de 10 anos de atividades ininterruptas, agregando parceiros e delineando uma proposta artística centrada no trabalho do ator. Com um perfil de espetáculos para a família, ou para todos os públicos, a Companhia mantém atualmente em repertório suas três produções.” Disponível em: <https://pandorgiadeteatro.wordpress.com/> Acesso em: 9 abr. 2020.

espetáculo, eles revelaram um descontentamento com o figurino do primeiro, *O menino que brincava de ser*, que foi apresentado pela primeira vez em um momento quando ainda não nos conhecíamos pessoalmente, em junho de 2007. Havia o desejo de manter o espetáculo em repertório, mas percebiam que o resultado obtido com a indumentária criada anteriormente não dialogava com o espetáculo.

Uma vez anunciada a insatisfação com o figurino, eles me convidaram a recriar a indumentária. Eu já havia assistido ao espetáculo, mesmo assim pedi para que fizessem uma exibição especialmente para mim, onde gostaria de conversar com todo o elenco, na época composto por cinco atores. Ao terminar a apresentação, como eu também havia atuado na cenografia da outra produção, perguntei se era do desejo deles a alteração do cenário também. Eles responderam que não. Informaram que, além de não terem dinheiro para outras modificações, estavam satisfeitos com o cenário. Eu disse que compreendia, que me propunha até a ajudá-los a repensar o cenário, sem que eles tivessem que aumentar meu cachê. Continuaram dizendo que não pretendiam mudar, inclusive porque não teriam verba para novas adaptações. Foi aí que eu fiz a advertência de que estavam entrando em um território muito perigoso e, mesmo não querendo e não podendo, as coisas iriam modificar naturalmente e não só o cenário, tudo poderia se transformar, na medida que começássemos a transformar o figurino, exatamente porque o figurino é conceito, linguagem, é direcionamento de entendimento, direção. Eles ficaram atentos às minhas recomendações, mas insistiram que não pretendiam mudar mais nada.

Iniciei meu trabalho com um bom papo com o elenco, para entender neles o que identificavam, através das apresentações que já haviam feito, como problema de figurino. Perguntei o que esperavam expressar através daquelas personagens, mas eram impedidos pelas vestimentas ou qualquer outra coisa que envolvia seus corpos. Eu queria saber o que de fato era problema da indumentária e o que poderia ser resolvido revendo atuação ou outra área. Essa revisão poderia promover alteração no entendimento do figurino, sem termos que modificar as vestimentas, adereços ou outra coisa que os recobria corporalmente. Percebo que às vezes o problema de um figurino não está na indumentária, mas na qualidade e interação dela com intérpretes e outras áreas. Considero esta orientação, da relação com os objetos, uma atenção pertinente à função de uma figurinista e que se entrelaça, sem fronteiras, com a função de direção.

Feita a anamnese, dei prosseguimento ao novo processo criativo, que contou com mais alguns ensaios, para onde levei as tais *iscas* que mencionei anteriormente. As vestimentas anteriores, na figura a seguir, sugeriam um coletivo de crianças com uniformes escolares que, sendo referências a uma faixa etária inferior às que eles pretendiam caracterizar, os faziam parecerem um tanto infantilizados em relação ao texto que verbalizavam, além de formarem um padrão visual quase idêntico entre eles, sem dar margem a possíveis individualidades, o que fui aos poucos negociando com cada intérprete, para que me ajudassem a revelar traços relevantes de cada personagem, para que eu pudesse traduzir em indumentária. Então as transformações foram acontecendo tanto



Foto do espetáculo "O menino que brincava de ser", da Pandorga Cia de Teatro, com elenco e figurino de estreia. Da esquerda para a direita: Fernanda Sal, Diogo Villa Maior, Eunice Simeão, Jan Macedo e Cristina Froment. Foto de Carlos Delagusta

na visão macro, do coletivo, quanto na visão micro, através das particularidades de cada personagem. Para encurtar a história, quando o novo guarda roupa ficou pronto, as intenções dos atores na composição de seus personagens já haviam modificado completamente.

Uma vez que os atores começaram a reagir às suas aparências atualizadas, novas propostas de movimento foram surgindo, deixando o diretor empolgado e fervilhando de ideias. A partir das alterações no comportamento das personagens, inevitavelmente, apareceu a necessidade de modificar o espaço, recriar o cenário e a maneira de usar o que já existia. A luz ganhou outra importância no espetáculo e o iluminador precisou ser chamado para uma revisão. Daí para frente acho que as coisas saíram um pouco de controle na recomendação de "ter que manter tudo igual e mudar só a indumentária".

O figurino não é, na minha opinião, como já revelei anteriormente, apenas a imagem propagada pelas vestimentas, mas uma relação indissociável entre: indumentária, corpo e cena. Portanto se alterarmos a indumentária, alteraremos o corpo e, consequentemente, a cena, não exatamente na mesma ordem. Essa relação vale para qualquer variação dentro de uma obra de arte teatral. A indissociabilidade também se aplica às alterações feitas em qualquer elemento visual ou de outra natureza sensorial. No caso usado como exemplo, a modificação inicial ocorreu no figurino, mas poderíamos ter vivido experiências similares com a remodelação de outros elementos.



Foto do espetáculo "O menino que brincava de ser", da Pandorga Cia de Teatro, com elenco vestindo figurino reformulado e o diretor do espetáculo no centro. Da esquerda para a direita: Cristina Froment, Thiago Monte, Jan Macedo, Cleiton Echeveste, Fernanda Sal e Eduardo Almeida. Foto de Eduardo Almeida

Nem tudo mudou imediatamente em "O menino que brincava de ser". O espetáculo acabou se transformando mais ainda depois do final desta primeira temporada de renovação, onde descobertas foram sendo feitas, também, com a relação estabelecida com o público. Hoje ele é apresentado de maneira bem diferente, com apenas uma atriz e dois atores em cena, que conferem à performance soluções mais dinâmicas e com dobras de personagens bem interessantes para cada um dos três intérpretes. Além disso, algum tempo depois, com um caixa financeiro mais bem estruturado, puderam contratar um programador visual para rever o material de divulgação. Vejam a seguir a transformação.

Olhando para a diferença da programação visual percebo respostas às inquietações apresentadas no início das alterações, quando propus a conversa com o elenco. Na primeira imagem, assim como detectei no figurino, havia uma linguagem e tratamento estético que nos conduzia à ideia de um espetáculo para crianças bem novinhas, o que não correspondia à proposta da *Pandorga*. Chamar o público com aquela imagem não fazia sentido com o espetáculo que é apresentado atualmente. A versão atual do material de divulgação está em diálogo com o que a Cia. e toda a sua equipe revelam, até hoje, com "O menino que brincava de ser".

Não posso afirmar que foi, exatamente, a alteração do figurino que gerou toda a revolução, até porque a companhia já se manifestava com desejos de mudança e posso identificar uma série de fatores transformadores, como, por exemplo, os novos tempos que alteraram a visão de um espetáculo criado há mais de dez anos. No entanto, me sinto muito confortável para exaltar, a partir deste estudo de caso e



Versão atualizada do espetáculo "O menino que brincava de ser", da Pandorga Cia de Teatro, com 3 intérpretes. Da esquerda para a direita: Leo Campos, Tatiana Henrique e Giuseppe Marin. Foto de Renato Mangolin



Flyer virtual de "O menino que brincava de ser", da Pandorga Cia de Teatro, usado na estreia do espetáculo, em junho de 2007. Programação visual de Rui Faleiro

de outros que já vivenciei, a riqueza na existência de diálogo entre todos os setores de criação e execução, para uma saborosa fruição no processo de criação de um espetáculo, desde os primeiros encontros até o momento da relação com o público.

Meu trabalho artístico oferece direcionamento ao espetáculo nas funções atribuídas a mim, como cenógrafa ou figurinista. Como disse minha colega: "[...] Alguns cenógrafos chegam à conclusão de que provavelmente dirigiram tantas peças quanto projetaram suas cenografias e também trabalharam a respeito da voz ou fala com os atores [...]" (HOWARD, 2015, p.258). Direciono, como entendo que o fazem todos os artistas que integram um espetáculo e que estão em diálogo com o processo, pois o que fazemos interfere e oferece novas direções ao trabalho, mesmo que isso não esteja descrito na ficha técnica. Aliás, a própria estrutura de anotação das funções em uma ficha técnica, como vemos quase sempre, reforça as fronteiras e considero ultrapassada para uma discussão de teatro colaborativo, mas este pode ser um longo debate, que me desviaria um pouco do meu foco agora. Sigamos.

A minha percepção atual foi construída a partir da experiência, observação e troca com muitos artistas, com quem já tive prazeres – e desprazeres – de dividir a arte de fazer teatro, e, também, a leitura de muitos autores com quem venho dialogando e têm me ajudado a refletir sobre a minha prática. De fato, sempre interferi nos espetáculos muito menos do que eu gostaria, exatamente por não me sentir à vontade e por achar que estava ultrapassando fronteiras. Pensava o quanto eu poderia



Conjunto de material de divulgação, do espetáculo "O menino que brincava de ser", da Pandorga Cia de Teatro, refeito em 2015. Programação visual de Fernando Nicolau

contribuir mais com uma obra de arte, na qualidade de artista visual da cena, mas me calava e pensava que eu precisava dirigir um espetáculo um dia, se quisesse interferir da maneira que estava imaginando.

Na medida em que identifico fronteiras na relação do meu trabalho com o restante da obra, fica evidente para mim que os limites também são impostos à interferência de um ator ou atriz<sup>32</sup> na criação dos elementos visuais de composição da cena. Uma atriz, ou um ator, muitas vezes, não tem o direito de opinar sobre sua indumentária, como se a criação do figurino fosse, única e exclusivamente, uma atribuição de figurinistas; como se a atriz não tivesse responsabilidade sobre a caracterização de uma personagem, somente a pessoa escolhida para realizar a sua maquiagem.

A atriz Marília Pêra questionava, exatamente, o fato de encontrar resistência na sua interação no processo criativo do figurino e revelou à Rosane Muniz: “Tento, desesperadamente, passar alguns detalhes no figurino, mas os diretores, em geral, não gostam e dizem que dou muito palpite” (PÊRA, apud MUNIZ, 2004, p.47). Marco Nanini diz à Rosane, no mesmo livro, que ele acha natural interferir nos figurinos, assim como o figurino interfere na sua interpretação e que “A roupa é o elemento mais próximo que o autor possui de sua criação.” (NANINI, apud MUNIZ, 2004, p.47).

Além disso, ainda no processo de formação, a atores e atrizes pode não ser oferecido, ou oferecido em pequenas porções<sup>33</sup>, propostas de estudo e reflexão sobre a importância da indumentária na composição do seu trabalho e da cena como um todo. O resultado é que “Poucos atores possuem um vocabulário visual – em geral, não por sua culpa. Raramente, as escolas e os cursos de arte dramática ensinam isso.” (HOWARD, 2015, p.194). A partir desta constatação, reforçada pelas palavras da autora, eu inicio meus questionamentos acerca do ensino das visualidades – ou da inexistência dele – na formação de atores e atrizes. Destaco ainda a definição do ator Marco Nanini sobre figurino: “Ele vai me dar muitos subsídios: o modo de andar, de sentar, os movimentos. O comportamento da personagem vem um pouco com a roupa que vou usar.” (NANINI, apud MUNIZ, 2004, p.46), onde encontramos argumento para reforçar a ideia de pensarmos na indumentária como um elemento de composição de uma performance, portanto material de estudo para atores e atrizes.

Quando abordo, como tema de debate, o ensino das visualidades – revendo o olhar – para a formação de atores e atrizes, não deposito aí um desejo de ampliar status em detrimento de outras funções. Penso em cuidar do conjunto da obra e atentar para não tratar nenhuma das partes da arte da cena como elementos supérfluos. Busco, com a análise de um processo criativo, feita aqui neste trabalho, argumentos para defender e oferecer possibilidades mais amplas de enxergar as visualidades da cena como material de trabalho importante para a performance de atores e atrizes.

**32** Quando me refiro à formação de atores e atrizes, estou me referindo especificamente ao grupo da análise feita, neste trabalho, do processo criativo de um espetáculo teatral, dentro da ETETMP. Mas as minhas observações também podem ser estendidas a qualquer intérprete: músicos(as), cantores(as) circenses, dançarinos(as), contadores(as) de história, performers etc.

**33** Mais à frente, no próximo capítulo, proponho uma atenção aos fluxogramas oferecidos, tanto na Martins Penna, quanto no curso de formação específica para cenógrafa.

## Uma cenógrafa em formação e a hierarquia no ensino

Todo o meu respeito à obra e à pesquisa do cenógrafo Cyro Del Nero, mas o trecho que reproduzo abaixo, retirado de seu livro, “Máquina para os Deuses” retrata um comportamento quase de subserviência do cenógrafo em relação aos atores e ao espetáculo.

Um dos momentos teatrais sagrados para mim tem sido o da chegada da cenografia para a montagem no palco, diante dos atores, no intervalo de seus ensaios. Os atores, que até então construíram o tempo do espetáculo e, atônitos, curiosos, surpresos, reconhecem que uma arte muito anterior aos textos, humilde no serviço dos poetas, emerge dos séculos para emprestar à cena uma nova comoção. (NERO, 2009, p.103)

Leio este texto e me reconecto rapidamente aos tempos da Belas Artes. Lembro de preceitos que me foram apresentados na faculdade de cenografia que a tratam como um elemento desconectado do processo criativo do espetáculo, que chega depois, no intervalo, para não atrapalhar o ensaio dos atores, como se o espaço elaborado para a cena não fizesse parte do que os atores estão criando. Cyro escreve e, de fato, tudo que entrar vai “emprestar à cena uma nova comoção”, mas hoje não me interessa mais ver atores “atônitos, curiosos, surpresos” com a “montagem no palco”, porque isso me faz pensar que o trabalho não foi colaborativo e que a cenografia é a decoração final.

A maneira como o teatro me foi apresentado, na faculdade, formatou a construção do meu auto posicionamento profissional e a relação que eu estabelecia com outros profissionais das artes cênicas, com semelhanças entre a fala de Cyro Del Nero. Durante muito tempo aceitei e mantive naturalizada a hierarquia dos saberes e das relações que me foram apresentados na universidade. Evidentemente, eu só percebo isso hoje. Assim como percebo que a estrutura pedagógica da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna, com sua grade curricular “centenária”<sup>34</sup>, determina o olhar de novos artistas para o desenvolvimento de suas obras e auto colocação em um processo de trabalho, que ratifica a hierarquia de saberes. Com isso, destaco a importância de visitar o meu histórico universitário para entender parte do que levou uma artista das visualidades da cena, e sua arte, a ser olhada dessa ou daquela maneira, assim como apresentarei, mais adiante, o currículo oferecido na Martins. Meu objeto de estudo, aqui, é o ensino dos elementos visuais da cena na formação de atrizes e atores, a partir da análise de um processo criativo. Porém, examinar a formação de cenógrafa me ajuda a refletir, sobre o olhar das artes cênicas de uma forma geral, e colabora para a investigação de como vêm sendo apresentadas as visualidades, para artistas em formação. Quero buscar, nas

**34** A grade curricular da Martins Penna sofreu alterações desde sua fundação, ocorrida há mais de cem anos. No entanto, atribuo à sua grade curricular o título de “centenária”, entre aspas, como metáfora de uma educação oferecida ainda de forma fragmentada e focada no objetivo de formar atores e atrizes, considerando mais relevante os estudos de corpo, voz e atuação, em um programa compartimentado, com conhecimentos abordados de forma estanque.

experiências anteriores, descobrir em que momento do processo de ensino, inclusive de professores e professoras, ficou estabelecido, implícita ou explicitamente, que cenógrafas não devem interferir na criação da cena, assim como intérpretes não precisam se aprofundar no conhecimento, nem se manifestar sobre a criação de figurino, cenário, luz e maquiagem.

Como este trabalho tem o objetivo de investigar o ensino das visualidades a partir de fontes registradas por mim e da minha experiência em um projeto como professora da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna, também acho importante escrever um pouco sobre a minha formação e a trajetória profissional que traço como artista e professora dessa instituição. A atual escrita não pretende apresentar a biografia da pesquisadora, e sim refazer esse percurso para me ajudar a detalhar os caminhos de construção de conhecimentos que tracei e que me desenham como artista e professora, e estão diretamente ligados às questões levantadas nesta pesquisa. Quero apresentar a minha perspectiva, de que ponto estou olhando e como podem ser os percursos de formação de uma artista visual da cena, para tentar entender como essa arte é apresentada para atores e atrizes em formação.

A minha iniciação no teatro se deu no período da faculdade, mas não exatamente nela. Eu queria ser atriz. Meus pais me desencorajaram a seguir essa carreira, alegando que não era preciso estudar tanto para ser atriz, fazer uma faculdade de quatro anos e, ainda por cima, para uma carreira tão desvalorizada. Eu, ainda muito jovem e sem nenhuma experiência com teatro, achei que os mais velhos deveriam estar certos. Como não tinha informação nenhuma sobre o assunto, aceitei. Nunca tinha feito um curso de teatro. Na verdade, eu nem frequentava espetáculos teatrais, devo ter assistido uns três ou quatro, no máximo, até meus 18 anos. Acatei a orientação dos meus pais. Eu nem sei de onde vinha o meu desejo de ser atriz. Talvez uma influência da TV ou do cinema e uma necessidade forte de aparecer, de me comunicar. Acabei indo buscar uma carreira tradicional, com reconhecimento familiar e mais possibilidades de emprego, que se aproximasse um pouco do que eu imaginava ser uma vida artística. Escolhi comunicação social, mais especificamente publicidade. Meu pai enchia a boca para dizer que eu seria uma comunicóloga. Seria, mas não fui. Não fiz pontos suficientes no vestibular para uma área tão concorrida. Detestava estudar, ou, pelo menos, aquilo que me apresentavam na escola, e da maneira como me apresentavam, que era o passe para conquistar uma vaga na universidade. Poderia agora falar dos problemas gerais de uma educação tradicional, que despreza os conhecimentos e as inteligências diferenciadas de cada indivíduo na educação básica, mas aí teria que voltar à barriga da minha mãe para falar, inclusive, do berçário. Porém, como já disse, isso não é, exatamente, uma biografia. Falar do ensino desde a tenra idade é necessário à uma boa investigação e faz parte também do que estou analisando, mas vou tentar ser mais contida. Meu objetivo, agora, é fazer uma análise da minha formação em cenografia, com o recorte dos reflexos de uma educação tradicional dentro das Artes Cênicas. Não me alongarei neste assunto, mas deixarei aqui apontado um pouco de como funciona a Escola da Ponte<sup>35</sup> segundo as palavras de Ademar Ferreira dos Santos, registradas em

35 “A Escola Básica da Ponte situa-se em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. A

“A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, livro de Rubem Alves sobre essa escola de Portugal, que estabelece um olhar bem diferenciado sobre o ensino e as relações na escola.

Na escola da Ponte, o currículo não existe em função do professor – é uma permanente referência do percurso de aprendizado e de desenvolvimento do aluno e uma referência permanentemente apropriada pelo aluno. O aluno é, assim, o verdadeiro sujeito do currículo – não um instrumento ou um mero destinatário do currículo. Os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. Estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. A educação, afinal, sempre foi isso – e a singularidade do “projeto educativo” da Ponte decorre simplesmente do fato de não o ter esquecido. (SANTOS, Ademar Ferreira. Prefácio. Em: ALVES, 2012, p.19)

Esta descrição de Ademar é muito importante para trazer um exemplo de possibilidade, para um sistema de ensino em que vejo pessoas tratando as mudanças como impossíveis. O modelo oferecido pela Ponte, segundo “uma lógica de projeto”, onde os interesses de estudo são mais importantes que um currículo pré-definido, faz muito mais sentido para mim do que os conteúdos que me forçaram a aprender para garantir um passaporte para a universidade. Infelizmente eu não tive acesso a uma escola como essa e, em um sistema de ensino onde as minhas escolhas precisaram sempre ser revistas para me adequar ao mercado profissional, fiquei relegada às sobras.

Minha grande paixão é a educação. Não posso me conformar com os absurdos que perpassam nossas rotinas escolares: o sofrimento das crianças, a perda de tempo, os esforços desnecessários, os esforços inúteis, os esforços absurdos – o maior exemplo de toda essa irracionalidade sendo, pra mim, os exames a que os jovens têm de se submeter, no Brasil, para ingressar na universidade. Já sugeri que um simples sorteio de vagas seria menos danoso à vida e à inteligência das crianças e dos jovens. [...]. (ALVES, 2012, p.32)

Me reconheço nas palavras de Rubem Alves, tanto do ponto de vista da estudante quanto da professora. Senti na pele o que o autor aponta como “esforços desnecessários, inúteis e absurdos” e continuo percebendo isso como mãe e professora.

Entrei na faculdade, mesmo não conseguindo pontos para comunicação social, porque em 1991, durante o governo Collor<sup>36</sup>, os cursos com vagas ociosas estavam sendo ameaçados de fechar. Para resolver este problema as universidades abriram

Escola Básica da Ponte é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação.” Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/novo/projetos/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

36 Fernando Affonso Collor de Mello, presidente do Brasil de 1990 até 1992.

os cursos para todas as pessoas habilitadas no concurso, realocando nas carreiras com vagas sobrando. Minha irmã chegou em casa com um jornal que informava o aproveitamento de candidatos, que haviam feito o vestibular sem zerar, nas carreiras que estavam com vagas sobrando. Eu não havia zerado. Quase, mas não zerei. Eu não sabia exatamente o que era cenografia, quais as exigências e possibilidades da profissão, mas entendia o significado de Artes Cênicas ou, pelo menos, achava que entendia. Formei-me em Artes Cênicas com habilitação em Cenografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para ingressar nesse curso foi necessário fazer um Teste de Habilidade Específica (THE)<sup>37</sup>, onde era aferida a capacidade de se expressar através do desenho, o que já diz muito sobre o direcionamento do ensino da cenografia naquela faculdade. Eu não era uma exímia desenhista, mas sabia ocupar um papel em branco, gostava de me comunicar, inclusive com linhas, formas e cores. Nem acho que era, exatamente, uma boa desenhista que estavam procurando como candidata a preencher aquela vaga, mas alguém que fosse capaz de se comunicar visualmente. Até porque a quantidade de disciplinas de desenho, e a carga horária ocupada por elas, no fluxograma do curso<sup>38</sup>, eram mais do que suficientes para me transformar em uma excelente desenhista<sup>39</sup>.

Fiquei encantada no primeiro semestre, estava descobrindo uma nova linguagem, uma nova possibilidade de me relacionar com o mundo. Todas as disciplinas envolviam desenho e suas técnicas. Eu estava desenhando. Aprendi a desenhar na faculdade.

No segundo semestre, mais uma penca de disciplinas de desenho e artes plásticas. Eu ainda estava apreciando, mas me perguntava: Cadê o teatro? Entrei na faculdade interessada em fazer teatro, que continuou parecendo distante, mesmo quando iniciei as disciplinas específicas de cenografia e indumentária, no terceiro semestre. A essa *altura do campeonato* eu estava bem mais esperta e informada e, mesmo sem as possibilidades do Google de hoje, busquei informações, frequentava espetáculos e observava com outros olhos aquela profissão que apareceu para mim. E, aos poucos, começava a sentir falta de um elemento importante para os meus estudos: intérpretes. Alguma coisa parecia esquisita. As disciplinas de cenografia resultavam em uma maquete a ser analisada por uma banca avaliadora e as disciplinas de indumentária eram encerradas com trabalhos que, mesmo que saíssem do papel e fossem convertidas em vestimentas de escala real, não iam para a cena. Havia algo faltando naquela formação. Algo que faz sentido com o questionamento que Gianni Ratto apresenta como provocação:

Cenografia evolutiva? Que se transforma dentro de sua estrutura tridimensional para modificar um espaço que parecia definido e estável na medida em que o espetáculo processa seus ritmos e desenvolve seus

**37** Com a necessidade de abrir os cursos para pessoas que pleitearam outras áreas, foram realizados novos testes de habilidade específica para as carreiras com esta exigência.

**38** Cf. No site da EBA consta um fluxograma e Ementário – versão curricular 1983/1 a 2013/2 –, que deveria corresponder ao meu histórico, no entanto apresenta uma disciplina que não era oferecida no período em que estive na universidade, de 1991 a 1995. A prova disso é o meu histórico completo, sem a disciplina Cena e Dramaturgia I, II e III. Disponível em: <https://eba.ufrj.br/cursos-disciplinas/> Acesso em: 9 abr. 2020.

**39** Nas próximas páginas podemos ver o meu histórico completo.

desenhos dramaturgicos? Por que não? O ator, com sua movimentação, não define e altera dimensionamentos e energias espaciais? (RATTO, 1999, p. 24)

Eu não tinha acesso a atores e atrizes, nem à cena, também não estudava sobre eles com o mesmo aprofundamento que me era oferecido o conhecimento de desenho e de artes visuais. Parecia muito simples e pouco desafiador projetar um cenário que não era habitado por ninguém e que podia ser facilmente realizado com papel *paraná* ou *pluma*, cola de contato, algumas ferramentas simples – como um estilete – e material para colorir<sup>40</sup> e uma dose de pesquisa e criatividade. Apenas algumas plantas e uma maquete. Nenhuma relação.

Executar uma tarefa que faz parte do teatro, uma arte coletiva em que vários profissionais trabalham juntos em prol de um único objetivo, e as maiores discussões que eu tinha, em processo criativo, eram feitas comigo mesma e a minha própria prancheta<sup>41</sup>, me soava um estranho caminho de formação. Durante quatro anos tive apenas uma única disciplina de interpretação e mais nada que me fizesse entender, no meu próprio corpo, o que eu sentia falta: a cena, o teatro, as artes cênicas, além de mais experiência em atuação.

Os cursos de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes (EBA) da UFRJ se restringiam – e se restringem até hoje, mas com o currículo consideravelmente reformulado desde 2014<sup>42</sup> – às habilitações em Cenografia ou Indumentária, com poucas ou quase nenhuma oferta de atividades extracurriculares onde pudéssemos interagir minimamente com intérpretes. Rapidamente fui buscar conhecimento fora da faculdade. Privilegiada financeiramente, naquela época não precisava trabalhar enquanto estudava, o que possibilitou me oferecer ao labor, em produções teatrais, sem exigir retorno financeiro. Na verdade, eu pagava para trabalhar. Pagava o meu transporte, a minha alimentação e tudo o mais que fosse necessário ao desenvolvimento do meu trabalho voluntário. Aliás, eu não, quem pagava a conta era o meu pai, que entendia a cenografia como uma boa aproximação da Arquitetura, “uma profissão de respeito”. “O cenógrafo é o arquiteto do espetáculo”, dizia ele, com orgulho da filha que tinha galgado uma vaga em uma universidade pública. Na verdade, era um pouco isso mesmo. Sentia-me uma arquiteta, com régua<sup>43</sup> e tudo, que projetava um cenário a partir de um texto, sem dialogar com o encenador, sem experimentar a interação do ator, dos músicos e de tudo que completava a cena. Era como uma arquiteta, mas que projeta uma casa sem conversar com quem moraria nela. Revelava-se uma formação muito distante do teatro e de qualquer outra arte cênica. Eu não entendia quase nada de interpretação, de cena, de reação do público, nem de teatro, e não tinha expectativa de encontrar esse conhecimento no

**40** Sequência de materiais comumente utilizados na confecção de maquetes.

**41** Aqui, neste caso, ao usar a palavra “prancheta” estou sendo literal. De fato, me refiro à tal mesa utilizada para desenhar, diferente do outro momento deste trabalho, onde cito o objeto como referência metafórica de local de trabalho para desenvolvimento de projetos desenhados.

**42** Cf. Reforma curricular em vigor a partir de 2014/1 – Se analisarmos o novo currículo, vamos perceber, mesmo que apenas de forma superficial, baseada nos títulos das disciplinas, que as mudanças seguiram exatamente no caminho de dialogar mais com as Artes Cênicas. Disponível em: <http://www.eba.ufrj.br/index.php/graduacao/cursos>. Acesso em: 9 abr. 2020.

**43** Instrumento utilizado para desenhar sobre a prancheta, que serve de base para esquadros.

currículo apresentado ao curso de cenografia. Alguns poucos créditos se destinavam às artes cênicas. Ao responder o que é cenografia, Pamela Howard diz: “É a síntese sem emendas de espaço, texto, pesquisa, arte, atores, diretores e espectadores.” (HOWARD, 2015, p.263). Definitivamente esta não foi a cenografia que eu conheci na faculdade. Não posso dizer que os conhecimentos específicos que adquiri na formação de cenógrafa foram irrelevantes. Nenhum conhecimento me parece irrelevante. Foi importante desenvolver minhas potencialidades através da linguagem visual. Mas, onde estava o corpo? Onde estava o intérprete? Onde estava o teatro? E a cena? E o público? Quando eu iria interagir?

Começava lá, na década de noventa do século passado, um questionamento que trago até hoje, sobre uma formação artística tão especializada, que me afastava do pensamento holístico sobre o teatro, conseqüentemente do teatro, que é uma arte coletiva. Aquele currículo, como era, me enquadrava em uma função utilitária, aliás, era este o nome do departamento<sup>44</sup> que abrigava as disciplinas de cenografia e indumentária. A perspectiva, vista pelo fluxograma da época, era de uma profissional que atenderia às necessidades da cena, só que as necessidades estabelecidas por outras pessoas, sem fazer parte dela. Alguém capaz de projetar uma cadeira, sem participar da construção do sentar-se. Não havia “relação”<sup>45</sup>.

Fiquei muito surpresa ao ler, recentemente, o livro *Cartas de Marear*, do cenógrafo Hélio Eichbauer, onde ele narra sua experiência como artista, incluindo a passagem como professor da EBA, local da minha formação como cenógrafa. Mas, lendo o trecho abaixo não reconheço a faculdade que cursei.

A EBA deu-me total liberdade: exerci minha missão com entusiasmo e prazer. A sala de aula era um laboratório de artes plásticas, literatura, filosofia, arquitetura e música. Trabalhávamos com o corpo e dançávamos às quartas-feiras mercuriais, quando nos reuníamos para festejar a semana com almoços preparados por todos. O Ágape platônico. *Philia*. (EICHBAUER, 2013, p.208)

A passagem do Hélio pela EBA, ocorrida na década de 70, antecedeu a minha entrada na universidade. O cenógrafo relata aulas muito desejadas por mim hoje, mas com características completamente diferentes do que tive acesso como estudante. Percebo uma relação entre as linguagens, onde estudantes do curso de formação em cenografia experimentavam o espaço com o corpo. O que me faz pensar que não estou almejando nada novo, nem impossível de ser realizado.

No entanto, a alternativa que eu tive, como estudante, foi experimentar novas vivências teatrais fora da EBA, onde pude acessar conhecimentos que me ajudaram muito a refletir sobre a importância de trabalhar teatro pensando no todo, holisticamente. Ao me deparar com dificuldades da cena, na hora de juntar tudo, comecei a ampliar

<sup>44</sup> Cf. Departamento BAU – Artes Utilitárias, continua existindo, mas as carreiras de Artes Cênicas migraram para outro, o Departamento BAT – Artes Teatrais. Disponível em: <https://eba.ufrj.br/departamentosecoord/> Acesso em: 9 abr. 2020.

<sup>45</sup> PACHECO, José em QUANDO sinto que já sei. Produção: Vekante educação e cultura. Brasil: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 9 abr. 2020.

mais ainda a minha experiência e a buscar cursos fora da faculdade. Particpei de oficinas de treinamento de ator, fiz dança, estudei música, dramaturgia, além de continuar me oferecendo a trabalhos voluntários, onde eu tentava entender e me aproximar das pessoas em outras funções, criando conexão com a minha arte. Tudo isso, ainda, com o privilégio de ser custeada por alguém, pois as perspectivas de trabalho remunerado pareciam muito distantes. Eu não via uma alternativa de conhecimento pleno sem esse investimento, que a universidade pública não estava me oferecendo. Eu precisei redesenhar o meu próprio currículo, mas a minha condição privilegiada permitia essa autogestão de formação, com a busca de um aprendizado mais amplo e aberto. Sabemos que nem todas as pessoas possuem essa condição.

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre. (FREIRE, 2013, p. 119)

O curso de Artes Cênicas, com habilitação em cenografia, me parecia incompleto. Talvez incompleto não seja a melhor palavra. Ele parecia fechado em uma proposta única de que para ser uma boa cenógrafa precisa mais, muito mais – muito mais mesmo –, das disciplinas de desenho e de recursos de produção visual. Isso não atendia aos meus anseios. Eu tinha interesses diferentes e começava a constituir, fora da faculdade, possibilidades de trabalhar a cenografia de maneira mais integrada à obra, menos calcada na técnica do desenho ou da construção. Possibilidades que o cenógrafo e figurinista, Carlos Serroni, também evidenciou na sua fala:

“[...] a prática me levou a aprender. Percebi que, na verdade, o desenho não era o mais importante no figurino, pois ele não é só um desenho no papel, mas uma roupa no palco. Interessava muito mais saber como chegar àquela forma no palco, àquela concepção de personagem. Era algo mais vivo do que desenhar. [...] o desenho era um complemento, um suporte para se fazer o figurino. Serve para dimensionar, indicar os tecidos, a forma, se tem prega ou não... e possibilitar o entendimento da costureira. Mas o que interessa mesmo é você acompanhar o processo de feitura, ver as provas no corpo, o exercício do ator em manusear aquilo nos ensaios, em incorporar e criar relações com aquela roupa.” (SERRONI, apud MUNIZ, 2004, p.207)

Acrescento ainda a observação de Regilan Deusamar, em sua tese de doutorado, sobre as descobertas como figurinista ao sair do desenho para a execução:

“[...] o desbravar deste universo permitiu a compreensão de que os materiais reagem à doutrinação que lhes é infligida. O desafio tornou-se ainda maior! Aprender que tecido plano e malha demandam diferentes modelagens, mas principalmente entender que o que começou no desenho está fadado a transformações ao longo da execução” (PEREIRA, 2018, p.16)

As transformações à que a colega se refere revelam a prática e, fundamentalmente, a relação de figurinistas – no exercício de suas funções – com profissionais do

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
 Av. Brigadeiro Trompowsky s/n CEP 21941-590  
 Cidade Universitária - Ilha do Fundão

Centro: De Letras e Artes  
 Unidade: Escola de Belas Artes  
 Curso: Artes Cênicas - Hab Cenografia

Reconhecimento: PORT 1082 DE 29/10/1979 D O 30/10/1979

SG - 1 / DRE

## HISTÓRICO ESCOLAR OFICIAL

GRADUAÇÃO

Nome: DANIELE TORRES GEAMMAL  
 Naturalidade: Rio de Janeiro  
 Registro: 911325569  
 Página: 01

Pa: VICTOR GEAMMAL  
 Tit Eleitor:  
 Nascimento: 07/01/72

Mãe: CLENIR TORRES GEAMMAL  
 Cert Militar:  
 Emissão: 08/04/97

-----> Matrícula por Vestibular em 1991  
 Concurso realizado entre 15/01/1991 e 20/01/1991

Provas: PORTUGUES 06,2 LING EST 04,5 HISTORIA 01,7  
 GEOGRAFIA 03,7 BIOLOGIA 05,5 FISICA 07,0  
 MATEMATICA 07,0 QUIMICA 02,0

Classificado com um total de 21,6 pontos

Per	Código	Nome da disciplina/RCS	CrR	Grau	CrO	Pontos	SF	CR		
91/1	BAC111	Anal Estrutural da Forma	2	10,0	2	20,0	AP	8,3		
	BAC106	Historia das Artes e Tecnica I	3	6,0	3	18,0	AP			
	BAR103	Desenho Geometrico Basico	4	9,6	4	38,4	AP			
	BAR101	Geometria Descritiva I	4	8,6	4	34,4	AP			
	BAR111	Perspectiva de Observacao	2	7,0	2	14,0	AP			
	BAF101	Desenho Artístico I	4	8,0	4	32,0	AP			
	Totais: no periodo			19		19	156,8			
	acumulado			19		19	156,8		8,3	
	91/2	BAC116	Hist das Artes e Tecnicas II	4	9,1	4	36,4		AP	8,1
		BAC204	Estetica I	2	7,0	2	14,0		AP	
BAU411		Caracterizacao Teatral	1	8,0	1	8,0	AP			
BAF205		Modelo Vivo I	3	7,5	3	22,5	AP			
BAR102		Geometria Descritiva II	4	8,6	4	34,4	AP			
BAV126		Metodologia Visual	4	8,5	4	34,0	AP			
BAF105		Desenho Artístico II	4	7,0	4	28,0	AP			
Totais: no periodo			22		22	177,3				
acumulado			41		41	334,1	8,1			
92/1		BAC216	Hist das Artes e Tecnicas III	4	7,0	4	28,0	AP	7,9	
	BAU233	Cenografia I (AC)	2	9,0	2	18,0	AP			
	BAU231	Indumentaria I (AC)	2	8,0	2	16,0	AP			
	BAR203	Perspectiva e Sombras	4	6,8	4	27,2	AP			
	BAR231	Elementos de Arquitetura I	4	6,0	4	24,0	AP			
	BAI113	Oficina de Texteis	2	9,0	2	18,0	AP			
	BAU365	Interpretacao	1	8,0	1	8,0	AP			
Totais: no periodo			19		19	139,2				
acumulado			60		60	473,3	7,9			
92/2	BAC226	Hist das Artes e Tecnicas IV	4	8,0	4	32,0	AP	7,9		
	BAU243	Cenografia II (AC)	3	10,0	3	30,0	AP			
	BAR241	Elementos de Arquitetura II	4	6,5	4	26,0	AP			
	Totais: no periodo			12		11	95,0			
acumulado			72		71	568,3	7,9			
93/1	BAU354	Cenografia III (AC)	3	7,5	3	22,5	AP	7,9		
	BAC221	Folclore Brasileiro I	3	7,5	3	22,5	AP			
	BAU479	Direcao de Espetaculo	1	8,0	1	8,0	AP			
	BAB215	Modelagem	3	9,0	3	27,0	AP			
	BAC202	Etica Profissional	2	8,0	2	16,0	AP			
	BAC351	Hist Teatro e Lit Dramat I	3	8,0	3	24,0	AP			
	BAU242	Tec Mont Ilum Cenica I (AC)	1	7,0	1	7,0	AP			
	Totais: no periodo			16		16	127,0			
	acumulado			88		87	695,3		7,9	
93/2	IPP135	Psicologia Aplic as Artes Cen	2	7,0	2	14,0	AP	8,1		
	BAC316	Folclore Brasileiro II	3	9,0	3	27,0	AP			
	BAC361	Hist Teatro e Lit Dramat II	3	9,0	3	27,0	AP			
	BAU366	Cenografia IV (AC)	3	8,0	3	24,0	AP			
	BAU241	Indumentaria II (AC)	4	7,5	4	30,0	AP			
	BAU355	Tec Mont Ilum Cenica II (AC)	1	7,0	1	7,0	AP			
Totais: no periodo			16		16	129,0				
acumulado			104		103	824,3	8,1			

-----> Continua na pagina 02 <-----

SELO

Este documento só é válido com selo da UFRJ e com assinatura do responsável pela DRE.

Roberto Vieira  
 Diretor da DRE/SG1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
 Av. Brigadeiro Trompowsky s/n CEP 21941-590  
 Cidade Universitária - Ilha do Fundão

Centro: De Letras e Artes  
 Unidade: Escola de Belas Artes  
 Curso: Artes Cênicas - Hab Cenografia

Reconhecimento: PORT 1082 DE 29/10/1979 D O 30/10/1979

SG - 1 / DRE

## HISTÓRICO ESCOLAR OFICIAL

GRADUAÇÃO

Nome: DANIELE TORRES GEAMMAL  
 Naturalidade: Rio de Janeiro  
 Registro: 911325569  
 Página: 02

Pa: VICTOR GEAMMAL  
 Tit Eleitor:  
 Nascimento: 07/01/72

Mãe: CLENIR TORRES GEAMMAL  
 Cert Militar:  
 Emissão: 08/04/97

Per	Código	Nome da disciplina/RCS	CrR	Grau	CrO	Pontos	SF	CR
94/1	BAC471	Hist Teatro e Lit Dramat III	3	9,0	3	27,0	AP	8,8
	BAU367	Tec Mont Ilum Cenica III (AC)	1	10,0	1	10,0	AP	
	BAU410	Adereco	2	10,0	2	20,0	AP	
	BAU475	Cenografia V (AC)	3	8,0	3	24,0	AP	
	BAU232	Oficina de Montagem	2	8,0	2	16,0	AP	
Totais: no periodo			11		11	97,0		
acumulado			115		114	921,3	8,0	
94/2	BAI114	Oficina de Couro	2	10,0	2	20,0	AP	(01) 9,2
	BAI325	Tapecaria A	2	10,0	2	20,0	AP	
	BAI326	Estamparia A	2	8,0	2	16,0	AP	
	BAU356	Indumentaria III (AC)	4	9,0	4	36,0	AP	
	BAU476	Tec Mont Ilum Cenica IV (AC)	1	8,0	1	8,0	AP	
	BAU484	Legisl e Prod de Espetaculo	1	10,0	1	10,0	AP	
	*BAU02	Proj Graduação em Cenografia	4	ncg	4	*****	AP	
	Totais: no periodo			16		16	110,0	
acumulado			131		130	1031,3	8,1	
95/1	-----> Matrícula trancada em 95/1							SELO
95/2	-----> Matrícula trancada em 95/2							
96/1	-----> Matrícula trancada em 96/1							
96/2	-----> Matrícula trancada em 96/2							
Seq	Código	Nome do R C S	Inicio	Conclusao	Carga Horaria			
01	BAU02	Proj Graduação em Cenografia	94/2	94/2	120,0 h			

desenvolvimento da indumentária e artistas que vestirão as obras. Ações de uma realização conjunta, sem “doutrinação”, nem mesmo para os materiais.

Pamela Howard (2015) apresenta, para complementar mais ainda estes questionamentos, sobre uma formação artística definida por caminhos únicos e solitários, uma observação sobre a importância da indissociabilidade das funções dentro do processo criativo.

Por mais brilhante que seja o desenho de um figurino, a cabine de prova é onde começa o trabalho real referente ao figurino criativo, quer seja confeccionado do zero quer seja recriado a partir de filas de materiais usados e sem vida de uma loja de aluguel de roupas. O desenho é apenas o guia. O trabalho real de criação do figurino é uma iniciativa conjunta do cenógrafo, do ator e da costureira trabalhando juntos, observando diretamente um ator no espelho da cabine de provas. [...] Quando um ator está disposto a colaborar na confecção do figurino, o resultado é mais bem-sucedido do que quando alguém se posta como um manequim diante do espelho, com os braços estendidos, dizendo “me transforme”. (HOWARD, 2015, p.201)

Reconheço o desenho como uma linguagem. Considero saber desenhar tão útil quanto aprender um novo idioma. Desenhar, com seus desdobramentos, é um recurso de comunicação e recomendo a qualquer pessoa o acesso a ele. Recomendo a todas as pessoas, em qualquer profissão. Mas preciso dizer que a metodologia que eu adoto nos processos criativos de trabalho, criando nas salas de ensaio, nem sempre carecem das minhas habilidades em desenho ou qualquer outra forma de representação visual. Pode ser que para algumas cenógrafas ou cenógrafos, que atuem em outros segmentos, ou até mesmo no teatro, o desenho seja imprescindível. Da maneira como eu gosto de trabalhar, saber desenhar tem sido muito útil, mas não é imprescindível. Tenho acessado muitos conhecimentos para me ajudar a criar um cenário, que pode nascer de um espaço pré-existente, onde a história do lugar é mais forte do que qualquer coisa que eu possa desenhar; pode ser sonoro; pode ser definido a partir do estado emocional do ator, sendo construído por partituras corporais. Então fica nítido para mim que o desenho é uma habilidade a ser desenvolvida na formação de um artista das visualidades da cena, mas não precisa ser, necessariamente, a principal. Porque “O belo não é algo que existe como coisa ou na coisa, mas sim na relação entre coisa e observador – não é absoluto, é relativo. Pode durar milênios, mas não é eterno; pode ser imenso, mas não é universal.” (BOAL, 2009, p.169). Portanto, dependendo da trajetória profissional de cada um, entendo que uma profissional da mesma área pode desenvolver habilidades diferentes. As diferenças podem nascer das escolhas através da arte, de metodologias e processos criativos diferenciados, que cada um pode constituir para si. Quando olho para um fluxograma curricular fechado, com ementas pré-determinadas, não vejo muita escapatória de nos encaminharmos para um conhecimento único, para a formatação de uma profissional. Para “O perigo da história única”<sup>46</sup>. Já presenciei o olhar desesperado de uma atriz e de um diretor ao me ouvirem dizer que

eu não iria apresentar um croqui para eles e que faria isso somente se fosse necessário. Informe-me que a minha prioridade era juntar indumentária e corpo, utilizando referências visuais e *iscas* de ensaio, que nos ajudassem a entender o que funcionaria para a construção da cena, e que os desenhos seriam uma consequência destes experimentos, caso fosse preciso estender o diálogo à um costureiro ou alfaiate. Os dois ficaram muito decepcionados, queriam lindos croquis da figurinista, como se esse fosse o ápice do meu trabalho. Na verdade, concordo com a definição que Gianni Ratto elaborou para figurino:

“O figurino é a pele do ator, que passa a ser necessária a partir do momento na qual se revela indispensável. [...] o resultado de um estudo em profundidade da personagem, dentro de uma situação, na qual ele tem que existir e cujo resultado visual é o próprio figurino.” (RATTO, apud MUNIZ, 2004, p.72)

Eu até poderia atender ao desejo dos meus parceiros, mas os figurinos foram resolvidos, parte em compras e parte reproduzindo a peças que estávamos experimentando em ensaios, e eram muito mais expressivas que qualquer obra de arte que eu fizesse no papel. O figurino, que para mim, só existe na relação indissociável entre indumentária, corpo e cena, foi concebido em parceria, como acredito que deve ser. Realizei alguns desenhos técnicos, que não eram ilustrações incríveis, apenas para facilitar o diálogo com a costureira. O meu trabalho é o que estava em cena, construído em equipe, e é nela que costumo concentrar as minhas energias, na cena.

A figurinista Lolla Tolentino, ao se referir à relação com o grupo de teatro Tapa, também aponta na direção da imprescindibilidade da interação do ator com o figurino e a figurinista para o seu trabalho.

Uma das coisas boas do Tapa é que dou roupas para eles ensaiarem. Por isso acredito no trabalho em grupo e não no trabalho solitário. Um figurinista não é pintor e não vai vender sua obra. Uma obra teatral envolve muita gente. Um profissional que trabalha sozinho pode até, um dia, dar sorte, mas eu não acredito nisso. (TOLENTINO, apud MUNIZ, 2004. p.247)

Lolla exalta o uso de roupas de ensaio no processo criativo, como a proposição de *iscas*, que já apresentei aqui. Em uma lógica de trabalho em grupo é mais fácil ter êxito com essa parceria, mas já encontrei muita hesitação. A ideia de que o desenho e as expressões artísticas visuais são os conhecimentos mais importantes, na medida que tomam boa parte do currículo de formação de uma cenógrafa ou figurinista, também ajuda a moldar o pensamento de outros artistas. Parceiros de teatro, com quem costumo ter contato, em um percentual alto, acabam construindo expectativas formatadas de uma artista ligada às visualidades da cena, de que os conhecimentos da cenógrafa estão restritos ao que diz respeito às linguagens visuais, estabelecendo os limites artísticos da função, com linhas divisórias bem definidas. Fazendo, assim, com que o trabalho de artistas visuais e de intérpretes da cena sejam dissociados no processo criativo. Esse isolamento, baseado em um formato único, não deveria fazer parte de nenhuma formação, entendo eu. Porém, para a análise que estou fazendo neste trabalho, aponto, mais especificamente, para o problema de um formato único, estabelecido como verdade única na formação de artistas do teatro. Assim como artistas visuais costumam ser mal vistos ao se pronunciarem sobre a cena, atores e atrizes também têm dificuldade para cruzar as fronteiras.

<sup>46</sup> O PERIGO da história única. Intérprete: Chimamanda Ngozi Adichie. [S. l.]: TEDGlobal, 2009. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt). Acesso em: 9 abr. 2020.

## Ensinando teatro para aprender teatro

Vou agora dar um salto nesta minha quase *não* biografia, pular diversos percalços, várias tentativas de mudar de profissão, por inúmeras dificuldades e falta de incentivo em uma carreira pouco valorizada, se você não está na hora certa, no lugar certo, mesmo sendo privilegiada. Pularei questões que, apesar de importantes e ligadas de diferentes formas à maneira como é regido o ensino das artes, não estão diretamente ligadas às perguntas que quero propor nesta pesquisa – ou estão e fico com um pouco de medo de me perder – mas quero deixar a ideia, como alerta, de uma formação excludente e de uma carreira excluída, mesmo que eu não consiga discutir sobre isso, nesta pesquisa.

Quase dez anos depois de ter prestado vestibular e ter feito um THE, que me deu acesso ao curso de Artes Cênicas na EBA, fiz um novo concurso para ser admitida no quadro de funcionários efetivos da rede de ensino FAETEC, para ocupar uma vaga de professora de cenografia da instituição.

### O MANIFESTO-AÇÃO

Ser artista é uma possibilidade que todo ser humano tem, independente de ofício, carreira ou arte. É uma possibilidade de desenvolvimento pleno, de plena expressão, de direito à felicidade. A possibilidade de ir ao encontro de si mesmo, de sua expressão, de sua felicidade, plenitude, liberdade, fertilidade é de todo e qualquer ser humano. Isso não é privilégio do artista, é um direito do ser humano – de se livrar de seus papéis, de exercer suas potencialidades, e de se sentir vivo. Todo mundo pode viver sua expressão sem estar preso a um papel. Não se trata de ser artista ou não, mas de uma perspectiva do ser humano e do mundo. Não se trata só de todos os artistas serem operários, mas também de todos os operários serem artistas. Das pessoas terem relações criativas, férteis e de transformação com o mundo, a realidade, a natureza, a sociedade. O homem não está condenado a ser só destruidor, consumista, egoísta como a sociedade nos leva a crer.

Amir Haddad<sup>47</sup>

<sup>47</sup> Amir Haddad é ator, diretor teatral e fundador do grupo *Tá na rua*. Tive acesso ao Manifesto-Ação, escrito por ele, através de um folheto recebido na Lapa enquanto eu passava nas proximidades da sede do grupo, localizada ao lado dos Arcos.

Ao ler as palavras de Amir Haddad, me recorro de como tomei posse do cargo de professora de cenografia em uma escola da rede FAETEC, localizada em Barreto/Niterói, no ano 2000. Que maravilha poder pensar em uma escola de ensino básico que admitia em seu quadro docente uma professora com uma formação tão específica dentro da engrenagem teatral. Era o avesso do que me inquietava na faculdade. Uma professora de cenografia poderia ser figura comum em cursos técnicos e/ou superiores de artes cênicas e áreas afins, imaginava eu, mas numa escola de ensino básico caracterizava, no mínimo, uma valorização do conhecimento da arte em sua totalidade e não uma pincelada rasa sobre o assunto. Significava, para mim, a democratização do conhecimento, "...uma possibilidade de desenvolvimento pleno, de plena expressão, de direito à felicidade."

No Centro Cultural<sup>48</sup> da escola de Barreto tive, pela primeira vez, a oportunidade de experimentar um processo colaborativo de criação. Até então eu havia participado de algumas produções em que busquei um diálogo com outros profissionais, mas nunca tinha vivido a oportunidade de criar junto, em processo. A experiência na escola de Niterói foi uma etapa significativa da minha formação como professora de Artes Cênicas. Foi lá que eu entendi a relevância de olhar o teatro por inteiro. Trabalhávamos coletivamente, dividindo os mesmos espaços de ensino, onde professores de interpretação, música, corpo, teoria, cenografia e figurino, desenvolviam, junto com estudantes, uma metodologia de compartilhamento de conhecimento em teatro, na prática.

O conhecimento é uma árvore que cresce da vida. Sei que há escolas que têm boas intenções, e que se esforçam para que isso aconteça. Mas as suas boas intenções são abortadas porque são obrigadas a cumprir o programa. Programas são entidades abstratas, prontas, fixas, com uma ordem certa. Ignoram a experiência que a criança está vivendo. Aí tenta-se, inutilmente, produzir vida a partir dos programas. Mas não é possível, a partir da mesa de anatomia, fazer viver o cadáver. [...]. (ALVES, 2012, p.51)

Em Barreto, no início deste século, não seguíamos nenhum programa fixo. Adolescentes aprendiam a fazer teatro, fazendo teatro. Nós professores também. Eu olhava para traz e sentia vontade de voltar no tempo e ter sido adolescente naquela escola, ter conhecido teatro com aquelas pessoas todas. Eu estava descobrindo que "Os saberes do cardápio 'programa' não são 'respostas' às perguntas que as crianças fazem. Por isso as crianças não entendem por que têm de aprender o que lhes está sendo ensinado." (ALVES, 2012, p.54). Quando criança eu tinha muitas perguntas, sempre fui curiosa, mas não me lembro de ter encontrado respostas para elas nas escolas que frequentei, pelo menos não às perguntas formuladas por mim. Assim como não me interessava por responder às perguntas que me eram impostas por uma educação bancária, onde:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os

<sup>48</sup> A escola possuía vários centros de ensino, com concentrações específicas de conhecimento. Havia o centro esportivo, o de informática, de línguas etc. Eu fui direcionada para o Centro Cultural, onde são oferecidos, até hoje, cursos de teatro e de música.

transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixam docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2013, p. 80)

Livres das amarras dos “programas” e muito mais interessados na ideia de, simplesmente, fazer teatro, na busca de respostas às perguntas daqueles adolescentes, e às nossas também, desenvolvíamos uma pedagogia de projeto, onde “A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. [...] (ALVES, 2012, p.45). Criamos uma Cia. de Teatro, chamada Poética Urbana<sup>49</sup>, onde experimentávamos muitas etapas do processo de criação de um espetáculo, sem salas compartimentadas e disciplinadas. Aprendíamos juntos, todos. Aprendíamos a fazer teatro pela necessidade do desejo de fazer teatro, como uma criança que aprende a falar pela necessidade de se comunicar e não porque um mestre explicador a ensinou.

[...] as palavras que a criança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, são as que aprende sem mestre explicador, antes de qualquer mestre explicador. No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar — a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos — qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele — de compreender e de falar a língua de seus pais. (RANCIÈRE, 2002, p.19)

Nas imagens a seguir vemos algumas fotos, feitas com integrantes da Cia. de Teatro Poética Urbana, tiradas em apresentações dentro e fora da escola. Além dos processos de criação, havia o contato com públicos variados, circulando por vários espaços do Rio de Janeiro e ampliando as possibilidades de aprender teatro na experiência, onde “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2019, p.26),



Foto do espetáculo “Poética Urbana”, apresentado no CETEP-Marechal Hermes. Em círculo, iniciando da esquerda alta: Erika Ferreira (*in memoriam*), Nicole Martins, Jan Macedo, Diego Fonseca, Fabíola Loureiro, Vivian, Aline Vargas, Fabio Velasques e Diego dos Santos. Foto de Ricardo Marques

<sup>49</sup> O nome surgiu com a primeira experiência que nos conduziu à formação de um Companhia. Era um conjunto de cenas que iniciava com uma performance que criamos juntos para a minha formatura no curso de Estilismo em Confeção Industrial do Senai-CETIQT. Poética Urbana era o título e caminho de pesquisa para o desfile da minha turma desse curso. O grupo de Barreto ficou animado com a experiência e resolvemos criar um espetáculo dando sequência à primeira cena elaborada para o evento de formatura.



Foto do espetáculo "A cantora Careca", de Eugène Ionesco, apresentado no CETEP-Barreto. Da esquerda para a direita: Anderson Hanszen, Ellen Dirck, Lívia Santos, Sylvio Moura, Nara Ize e Érica. Foto de Ricardo Marques



Leitura Dramatizada do texto "A caravana da ilusão", de Alcione Araújo. No primeiro plano Aline Vargas. Jan Macedo agachado. Diego dos Santos em pé e Diego Fonseca ao fundo.



Após apresentação do espetáculo "Poética Urbana", no Instituto de Educação. Nomes da foto, em forma de Z: Jô Bilac, Juliana, Vivian, Erika Ferreira, Diego dos Santos, Aline Vargas, Fábio Velasques, Fabiola Loureiro, Daniele Geammal, Diego Fonseca, Nicole Martins, Jan Macedo, Rodrigo Reinoso (*in memoriam*) e Luciano Loureiro. Foto de Ricardo Marques

No exato momento, do dia 28/03/2020, em que eu me encontrava revisando este capítulo para entregar ao meu orientador, recebi, em meio à pandemia de Covid-19, que nos mantém em isolamento social, a notícia do falecimento de uma pessoa extremamente importante para mim, para a trajetória do Centro Cultural do CETEP-Barreto e para a maioria das pessoas que estão nestas fotos junto com ela. Erika Ferreira faz parte de muitos registros significativos da minha carreira docente e artística. Ela traz, da minha memória, a lembrança da primeira aula de teatro que ministrei como professora da rede FAETEC. Depois daquele dia, quando nos conhecemos, nossas vidas se encheram de encontros: Erika foi minha aluna; ela dividiu comigo, e com meus colegas de Barreto, as angústias e o sucesso da Cia. Poética Urbana; meu projeto de formatura do curso de estilismo, no Senai-CETIQT, foi inspirado nela que, em par com Diego dos Santos, desfilou para abrilhantar minha criação; tive o prazer de ser cenógrafa em um dos primeiros espetáculos que se arriscou a dirigir; pude vestir seu corpo expressivo de atriz algumas vezes; foi minha colega de trabalho na Martins Penna, onde marcou presença inesquecível; fui espectadora animada de diversos espetáculos em que ela participou nas mais variadas funções; ainda neste semestre, combinávamos uma participação dela no Ciclo de Leitura Dramatizada da Martins, que é organizado por mim; acompanhei momentos de tristeza e felicidade da sua vida pessoal.

**Deixo aqui nesta página uma homenagem para a minha amiga que, como uma grande e poderosa mulher de Teatro, luz que não se apaga, permanecerá acesa.**



Registro feito após a Leitura Dramatizada do texto "A caravana da ilusão", de Alcione Araújo. Eu, Daniele Geammal, ao centro, grávida do meu primeiro filho, e iniciando o círculo por baixo, ao meu redor, estão: Juliana, Aline Vargas, Diego Fonseca, Fabíola Loureiro, Rodrigo Reinoso (*in memoriam*), Jan Macedo, Cintia Maria Ricardo e Diego dos Santos

O modo como experimentávamos teatro com esses grupos foi determinante para a artista e professora que sou hoje. Acho que fez diferença para os grupos de jovens nestas fotos também. Uma boa parte das pessoas, nestes registros, é artista hoje e vive das Artes Cênicas. Formaram-se e trabalham em diversas áreas das artes cênicas: educação, música, cenografia, direção, dramaturgia, dança, figurino, visagismo, pesquisa, produção etc. Os que trabalham em outras profissões já relataram a importância que a arte desempenhou em suas vidas, tornando-os profissionais mais criativos em suas carreiras.

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. (BOAL, 2009, p.19)

Poderia ter sido interessante, para este trabalho de mestrado, entrevistar as pessoas das fotos e entender como foi, para elas, conhecer teatro dessa maneira, onde tiveram acesso, na prática, a todas as etapas de criação de um espetáculo, criando colaborativamente, orientados por professores e professoras em diferentes linguagens, ao mesmo tempo, em prol de um objetivo coletivo. Eu optei por não fazer, por achar que poderia desviar um pouco a minha pesquisa, mas a experiência que tive em Barreto tem muita conexão com a proposta de *Por que estamos todos parados olhando?*. Na *Cia Poética Urbana*, assim como o proposto aos estudantes da Martins, fizemos cenários, executados com os recursos que conseguíamos garimpar; luz de

cena com elementos elaborados e trazidos de nossos cotidianos; figurinos que dialogavam com seus guarda roupas, pois eram pesquisados em processo; ao mesmo tempo em que desenhavam seus corpos e estudávamos os textos.

O curso de teatro do Centro Cultural de Barreto era uma atividade nova, que foi fundada por nós. O primeiro a chegar à unidade foi o professor de interpretação, Luciano Loureiro, que rapidamente começou a se juntar com uma professora de música, a Christiane Assano, para incrementar as experiências. Ciente da necessidade de pensar a cena visualmente, ele pediu que a direção da escola convocasse a cenógrafa que estava na lista de concursados aprovados. Era eu. A química entre nós e estudantes, que inauguraram o curso de teatro do CETEP – Barreto conosco, foi sensacional. Trabalhávamos juntos, na mesma sala, pensando em tudo ao mesmo tempo. Um estudante se inscrevia para o curso básico de teatro e tinha contato com professores de interpretação, música e cenografia, onde desenvolviam projetos integrados, que acabaram se transformando em espetáculos, onde os ensaios aconteciam com a presença de toda a equipe. Não demorou muito para termos conosco, também, uma professora de teoria, a Juçara Barcellos, e logo depois mais uma professora de interpretação, a Claudia Almeida, que trouxe a Elaine Aderne, professora de dança, e se juntou ao Flavio Maciel, mais um professor de música. O número de possibilidades de projetos e a visibilidade do curso começou a ampliar, trazendo mais e mais inscritos. Mas os incentivos financeiros e os recursos oferecidos pela FAETEC continuavam escassos como quando iniciou. Sofríamos todo o tipo de dificuldade espacial, sendo jogados de um lado para o outro, com a indisponibilidade de salas. Fazíamos barulho, solicitávamos melhores condições, mas nada modificava. Era nítido para nós que incomodávamos e que seria mais fácil não ter um curso de teatro. "Afinal de contas, para que serve mesmo um curso de teatro?" Era essa pergunta que parecia ser dita, da maneira como éramos ignorados. Talvez as coisas pudessem mudar um pouco se fizéssemos teatro para datas comemorativas, mas esse é outro assunto, que prefiro não puxar agora. O grande problema, não para nós, muito menos para o projeto, é que somos concursados e a escola é pública. Assim sendo, se livrar de nós seria difícil. Aplicar orçamento, que já era restrito, nem pensar. Mas deixar esse povo *chato* do teatro trabalhar quietinho, sem criar muito problema com a metodologia deles, pode ser uma alternativa de trégua.

Palavra, som e imagem são livres enquanto possível criação acessível a todos os seres humanos, mas os meios de comunicação que os fazem circular são privativos do poder econômico que os fabrica, padroniza, difunde, controla e usa.

Que fazer? Quando possível, penetrar nesses meios; quando não – isto é, quase nunca –, criar nossas próprias redes de comunicação. [...] (BOAL, 2009, p.136)

Nos permitiram experimentar, por negligência e abandono. Enquanto o ensino regular daquela escola de Barreto era controlado, e funcionava com horários restritos, onde um professor, de qualquer área, estava fadado a depositar conteúdo em uma grade curricular espartilhada em pequenos tempos de 45 minutos, nós, o povo do curso de teatro do Centro Cultural do Cetep/Barreto, podíamos ser avistados, sem amarras tão apertadas de tempo, trabalhando uma tarde inteira, desenvolvendo um projeto de teatro, entre estudantes e profissionais de ensino de áreas diferentes de teatro, ao mesmo tempo. Caramba, era lindo!

Eu permaneci nessa escola por 6 anos. O trabalho que conseguíamos realizar era tão bacana e prazeroso que, para muitos, era inimaginável fazer outra coisa da vida que não fosse teatro. Começaram, aos poucos, alguns estudantes, a migrarem para a Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna, em busca de uma formação técnica. E, de lá da Martins, algumas pessoas desses grupos, oriundas de Barreto, ao se encaminharem para a finalização do curso técnico, resolveram me convidar para participar artisticamente das suas montagens de formatura. Desenvolvi projetos de cenografia para três montagens seguidas. Com isso, no final de 2005, quando a Martins Penna passou a integrar o grupo de escolas administradas pela rede de ensino FAETEC, minha transferência veio logo em seguida, no início de 2006.

## O que encontrei na Martins

Ir para a Martins Penna significou uma mudança de status. Saí de uma escola que oferecia um curso de teatro em um bairro periférico de Niterói, para integrar o corpo docente da importante unidade de ensino do Estado do Rio de Janeiro, centenária e a mais antiga escola de teatro, em funcionamento, no Brasil<sup>50</sup>. No entanto, diferente da escola de teatro recém-inaugurada de Barreto, encontrei um currículo bem formatado em uma grade disciplinar hierarquizada, com características de um ensino tão centenário quanto o seu tempo de existência. Uma estrutura segregativa em relação aos conteúdos, bem divididas por classes e valores do que importa e o que não importa ser ensinado para atores e atrizes em formação. Encontrei na Martins o que Rubem Alves denuncia no trecho abaixo:

Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. [...] É a sua igualdade que atesta a qualidade do processo. Não havendo passado no teste de qualidade-igualdade, elas não recebem os certificados de excelência ISSO 12000, vulgarmente denominados diplomas. As unidades biopsicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de “alunos”. (ALVES, 2012, p.38)

O currículo era defendido, pelos que lá estavam, como aquilo que é importante para a formação do ator, com ênfase na preparação de interpretação, corpo, voz e teoria. Atenta à experiência vivida em Barreto, em que nenhuma área da cena era negligenciada, comecei a tentar entender porque atores e atrizes, para desenvolverem bem a profissão, segundo o modelo vigente na Martins Penna, precisavam estudar muito mais horas de atuação, como se a caracterização cênica não fizesse parte da interpretação; trabalhar uma boa carga horária de expressão corporal, mesmo desconhecendo os signos do espaço que o corpo habita em cena; saber colocar a voz de forma apropriada, com aulas de canto e acompanhamento de fonoaudiólogas, ainda que não percebessem que a indumentária pode modificar seu estado emocional e, sem querer me alongar com exemplos óbvios, ficava na dúvida também por que enchiam estudantes de textos para ler, sem proporcionar oportunidades de reconhecerem que luz é dramaturgia. Ao longo dos anos conseguimos produzir algumas mudanças no sentido de aproximar os conhecimentos de visualidades na formação de atores e atrizes. Voltarei a este assunto mais a frente quando for apresentar o currículo atual da escola. Mas é importante ressaltar que a Martins Penna continuou praticando o seguinte modelo:

As linhas de montagem denominadas escolas organizam-se segundo coordenadas espaciais e temporais. As coordenadas espaciais se denominam “salas de aula”. As coordenadas temporais se denominam “anos” ou “séries”.

<sup>50</sup> Para mais informações sobre a memória da escola, visite: <http://escoladeteatromartinspenna.com.br/memoria/>

Dentro dessas unidades espaço-tempo, os professores realizam o processo técnico de acrescentar sobre os alunos os saberes-habilidades que, juntos, irão compor o objetivo final. [...] (ALVES, 2012, p.38)

Portanto, outro ponto importante, que percebi ao chegar, com pouca alteração nos últimos anos, na formação da Martins, é um excesso de atenção no mercado de trabalho, com foco no produto, mais do que no processo, que parece reger as diretrizes da escola de arte. Antes mesmo de fazer parte da equipe docente, enquanto interagia com estudantes da Martins, ainda como artista responsável pela criação de cenários, já notava que a etapa V, período em que se desenvolve o projeto para finalização do curso, era tratado com mais atenção para o resultado do semestre do que o próprio semestre em si. Identifico isso, hoje, com alguma transformação, em maior ou menor grau, dependendo da equipe, tanto docente, quanto discente, que compõe o projeto de prática supervisionada, a montagem de final de curso.

Juntando as informações, o que se revelava para mim, naquela época, quando solicitaram o meu remanejamento, era que o interesse em me transferir de unidade se dava, principalmente, com o objetivo de “atendimento” à finalização do curso, como se cenário e figurino só pudessem ser pensados como produto e não como processo. E, mais do que isso, pensado por uma cenógrafa, que soma à equipe para abrihntar o produto e fazer aquilo que atores e atrizes não precisam saber fazer, nem compreender. No caso de um olhar mais apurado para o currículo da Martins, da maneira como estava registrado no papel, além de não precisarem saber fazer, intérpretes por lá formados, não precisavam entender muito sobre as imagens produzidas na cena, bastava acatar o que lhes era entregue. No entanto, muito me impressiona a dificuldade de percepção de que “[...] o teatro sem visibilidade não é teatro, é apêndice do escrito, protuberância do literário. E esta tentação o habita sempre: teatro que não passaria de literatura dramática, proferição de palavras.” (GUÉNOUN, 2003, p.51)

Fui para a Martins com a principal incumbência, no meu entendimento, de atender às montagens artisticamente. Fiz isso por vários anos, por entender que precisava conhecer melhor a escola para saber as reais necessidades e desejos de mudança daquele coletivo. Quando me refiro à escola, não falo somente de uma entidade superior, uso este termo para designar aquilo que de fato a compõe: estudantes, professores, funcionários, amigos, frequentadores de eventos e espetáculos, um prédio histórico, localizado em um bairro, com uma vizinhança específica etc. Enfim, as pessoas e lugares reais, que desenham as características da escola de teatro, onde me incluo. Com isso, inserida e pertencente à escola, durante grande parte da minha trajetória nela, segui criando cenário e figurino dos espetáculos de formatura, “para que estudantes pudessem exercitar somente o que cabe à formação de atores e atrizes”. Ouvi a frase entre aspas, muitas vezes, de diferentes maneiras, mas com o intuito de expressar a mesma coisa, que “atores não precisavam, nem deveriam experimentar a prática de nenhuma disciplina de visualidade durante os seus exercícios de montagem, para não atrapalhar o desenvolvimento daquilo que, de fato, diz respeito à profissão de um artista que atua”. Eu discordo, sempre discordei, desde a

minha chegada, e continuo discordando. Completo a minha discordância acrescentando mais palavras de Denis Guénoun.

Para ver. – Ver e ouvir, assistir, sentir? Claro, porém mais essencialmente ainda: para ver. Teatro provém do verbo grego que significa: olhar. E se, na arquitetura antiga, o termo designa o lugar do público (mais que a cena ou a *orchestra*), é primeiro por esta raiz: o teatro (as arquibancadas) é o lugar de onde se vê. [...] O teatro germina quando alguma coisa é proposta à visão. No entanto, o ato de mostrar não é o suficiente: há atos semelhantes (no estádio, na missa) que também dão a ver e não são teatro no sentido estrito. Isto também não equivale a dizer que o teatro se limita a mostrar – o dar a ver não esgota a sua natureza, ele não mostra tudo, indiferentemente. Mas o visível é necessário para que o teatro se forme. É o âmago, o coração de seu advento. (Então, é impossível o teatro para cegos? Não. Ele existe. É aquele que, num sentido extremo, os faz ver.) (GUÉNOUN, 2003, p.43-45)

Ora, se “o visível é necessário para que o teatro se forme”, não consigo imaginar que seja possível que atores e atrizes estejam distanciados da produção de conhecimento acerca das visualidades da cena.

Na verdade, ao me convocarem para a Martins, me queriam, entendo eu, como artista e não como professora. Demorei um tempo para conseguir gerar algum tipo de mudança nesse pensamento, e ainda encontro barreiras, até hoje, para exercer a função de orientadora de cenário e figurino nas montagens de formatura, permitindo que estudantes em formação, na Martins, possam pesquisar, criar, executar e experimentar o processo criativo nas áreas de visualidade. Por isso faz tanto sentido, para mim, o que segue mais a frente, neste trabalho, o memorial analítico do processo criativo de um espetáculo de formatura da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna, intitulado *Por que estamos todos parados olhando?*, em que atuei como orientadora das visualidades da cena, na tentativa de abrir um espaço propício à uma prática orientada, onde estudantes puderam experimentar o processo criativo da obra teatral de forma integrada. Assim como Rubem Alves:

Quero uma escola que vá mais pra trás dos “programas” científica e abstratamente elaborados e impostos. Uma escola que compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente!), mas corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, machuca-se, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios. (ALVES, 2012, p.57)

Minha busca, hoje, com esta pesquisa, é refletir sobre o potencial de uma criação de teatro, assim como o ensino dela, sem fronteiras. Quando me penso como parte integrante desta pesquisa, sendo eu pesquisadora e pesquisada, voltando à provocação iniciada no capítulo *A hierarquização do teatro e o desejo de ser diretora*, percebo com mais nitidez que eu não quero, exatamente, dirigir um espetáculo, pelo menos não da maneira vertical em que é colocada a função de um diretor. O que ando buscando é uma prática e ensino da arte em que o processo criativo de uma obra teatral

seja transdisciplinar, e que os conhecimentos todos sejam articulados em parceria e sem hierarquia. Segundo Basarab Nicolescu:

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p.51)

Neste sentido, minha função de artista e professora de artes cênicas, se fundem completamente. Porque entendo que a transdisciplinaridade é pertinente à prática e ao ensino das artes. Isso me faz vislumbrar uma relação de trabalho onde as pessoas atuem *com* e não *para* as outras pessoas. De uma forma geral percebo profissionais da visualidade trabalhando *para* diretores, assim como os técnicos trabalham *para* os artistas profissionais da visualidade. E, como bem escreveu Regilan Deusamar:

[...], os ditames mercadológicos impõem condutas e produções antiéticas, o que torna imprescindível a articulação de novas formulações e atuações artísticas que possam driblar esta outra ditadura, a do mercado, que consideravelmente aliena e empobrece as realizações no campo das artes.” (PEIREIRA, 2018, p.27)

Então, me parece importante driblar a lógica do mercado capitalista, onde a produção é feita em série, no intuito de acelerar o ritmo e melhorar a rentabilidade, aniquilando o pensamento e instaurando “outra ditadura”. As relações acontecem assim: a cenotécnica trabalha para o cenógrafo, que trabalha para a diretora; o montador de luz trabalha para a iluminadora, que trabalha para o diretor; o costureiro trabalha para a figurinista, que trabalha para o ator, que trabalha para a diretora. Eu prefiro pensar em uma lógica de trabalho em que todas as pessoas trabalhem *com* todas as pessoas. Porque acredito que “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. [...]” (FREIRE, 2013, p.116)

Na abordagem desse assunto eu trago, para contar uma história comigo, o meu amigo e parceiro de muitos trabalhos, José Antonio, o Seu Zé, marceneiro e cenotécnico da Martins Penna por dez anos. Vou contar a minha experiência com o Zé, mas menciono ele aqui, também, como representante de um grupo de profissionais que percebo, na maioria das vezes, ocupar a base da pirâmide<sup>51</sup>. Existem muitas analogias possíveis com a pirâmide, a que uso agora é como referência à relação hierárquica, onde a base de um sólido com este formato representa a massa operária teatral que cuida da: cenotécnica, montagem e operação de luz e de som, costura de cenário e figurino, contrarregagem, organização do camarim etc. A essa massa, em um processo de trabalho hierarquizado verticalmente e mantido por um sistema educacional fabril, não é dado o direito de criar. Augusto Boal lança nossa atenção

direto ao ponto e revela o que aparece, para muitos, camuflado em uma relação natural de trabalho.

O pensamento Sensível é arma de poder – quem o tem em suas mãos, domina. Por isso, os opressores lutam pela posse do espetáculo e dos meios de comunicação de massas, que é por onde circula e se impõe o pensamento único autoritário.

Quando exercido pelos oprimidos, o Pensamento Sensível é censurado e proibido – eles não têm direito à sua própria criatividade: máquina não cria. Aperta-se um botão... e produz. Podem também ser usados como macaquinhos de reajejo em programas de auditório... (BOAL, 2009, p.18)

Portanto separar as funções, afastando o maior número de pessoas do exercício do poder de expressão do pensamento sensível, é um projeto de opressão, que determinados programas pedagógicos e relações de trabalho, mesmo sem consciência, mantêm.

Conheci o José Antônio da Silva em 2009. Eu estava de licença maternidade por conta do nascimento do meu filho caçula, mas, mesmo afastada, me disponibilizei a ir para a Martins Penna entrevistar algumas pessoas interessadas em integrar a equipe da escola. A presença de alguém responsável pela construção de cenário era um desejo e fazia parte das minhas solicitações constantes. Por isso fui às entrevistas com prazer. As pessoas entrevistadas eram concursadas da rede FAETEC, que já estavam lotadas em alguma outra unidade de ensino e desejavam a transferência por motivos diferentes: proximidade de casa, insatisfação com o local de trabalho, interesse em uma escola específica por causa dos conteúdos trabalhados etc. A vaga que abrimos na Martins Penna era para a função de cenotécnico<sup>52</sup>, cargo inexistente no quadro permanente da FAETEC. O que a instituição tinha para nos oferecer era um grupo de pessoas que havia feito o concurso para exercer a função de instrutor de marcenaria. Portanto a entrevista não era, exatamente, para escolher quem ficaria, mas para apresentar as necessidades da escola, o nosso perfil e ouvir dos funcionários quem estava interessado em assumir o posto. Então o Zé não foi exatamente escolhido, ele foi o único que pôde aceitar experimentar, com as habilidades de marceneiro, construir cenários. A função de cenotécnico, para o mercado de trabalho, exige habilidades com necessidades e especificidades diferentes da marcenaria, que se destina a construir objetos de uso cotidiano.

O José Antônio, assim como eu, havia integrado a equipe da Martins para trabalhar especificamente *para* as montagens de formatura, realizar os serviços de cenotécnica das produções teatrais idealizadas verticalmente. Portanto ele chegou à escola com a função de trabalhar *para* mim, a “cenógrafa” da casa. Na sequência hierárquica, um professor diretor definiria os conceitos do espetáculo e passaria para mim a demanda artística do projeto. Eu teria que desenvolver uma proposta cenográfica, submetê-la ao crivo do diretor e, uma vez aprovada, passaria as instruções de

<sup>51</sup> Segundo o dicionário Michaelis, pirâmide é um “Poliedro formado de um polígono qualquer, sendo as faces laterais triângulos com um vértice comum.” Eu utilizei, neste contexto, a ideia de pirâmide como um símbolo de desigualdade social, onde uma grande base sustenta um ápice bem menor.

<sup>52</sup> Pessoa responsável pela construção e montagem dos cenários.

construção para o Zé. Assim a pirâmide se manteria erguida, com bases bem sólidas, que elevariam ao vértice o protagonismo de atores, atrizes, diretoras e diretores.

Cumprimos, eu e o Zé, essa cartilha da pirâmide por algum tempo. A cadeia de trabalho é tão enraizada e naturalizada que, mesmo insatisfeitos, tínhamos dificuldade de identificá-las e descobrir onde e como modificar. Nós nos desentendemos algumas vezes, regidos exatamente por uma realidade verticalizada que delega e cobra responsabilidades diferenciadas para cada patamar do edifício. Em diferentes níveis de protagonismo as pessoas inflam seus egos e se acham no direito e no dever de regular o trabalho do outro. Não foi diferente comigo, eu estava inserida nesse jogo. Muitas vezes me senti compelida a cobrar, do Zé, um rendimento regulado pelos meus parâmetros e do que me era cobrado pelo andar de cima.

O Zé chegou na Martins como marceneiro profissional autônomo, que também não estava acostumado a trabalhar em equipe, além de nunca ter participado da elaboração de um espetáculo teatral. Ao nos colocarmos diante de um problema para resolver ele usava o conhecimento de marcenaria, que algumas vezes não atendia à necessidade da prática teatral. Como construir um cubo muito bem feito e resistente, tal qual a mobília de uma casa, mas que era pesado demais para funcionar como praticável<sup>53</sup>. O hábito laboral solitário e a resistência à troca de conhecimento com uma mulher, mais jovem e com atribuições que me colocavam no andar de cima do prédio, também foram dificultadores para a nossa relação dialógica.

Enquanto na teoria da ação antialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. (FREIRE, 2013, p.226)

Obviamente, naquela época, eu não tinha nitidez sobre o que eu escrevo agora. Nem sei dizer exatamente o momento em que nossas relações foram mudando. Entendo que, como tudo que eu venho escrevendo nesta pesquisa, eu fui descobrindo maneiras mais horizontais de me relacionar no teatro, tentando trabalhar *com* as pessoas. Experimentando, reconhecendo e respeitando o trabalho do outro. Eu e o Zé nos tornamos parceiros aos poucos. “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação.” (FREIRE, 2013, p. 227) Eu fui me livrando do tal posto “semi-protagonista” de artista, que me foi entregue ao chegar na Martins, onde eu ocupava o ponto intermediário da pirâmide, e passei a me colocar mais disponível ao processo colaborativo de criação, em que eu e ele juntávamos os nossos conhecimentos para realizarmos um projeto em parceria. Aos poucos, as atitudes dele começaram a condizer com a de alguém que percebia a importância da sua participação e se sentia parte integrante do

espetáculo. Isso refletia na qualidade das soluções que ele trazia para os problemas a serem resolvidos por nós.

Sinto que é bom pensar no quanto uma relação de trabalho horizontal pode fazer bem ao projeto, desenvolvendo na equipe um desejo de solução coletiva, onde não há sucesso individual, não há protagonistas, não há o topo de um vértice na parte mais elevada da pirâmide e sim um grupo em prol de um projeto *com* todos. Mas é fundamental pensarmos o quanto isso faz bem ao indivíduo em sociedade, que, se sentindo parte integrante do processo, com a sensação de pertencimento, onde sua voz é ouvida, torna-se uma pessoa melhor, mais feliz e menos máquina realizadora de um produto *para* os outros.

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavra) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia. (BOAL, 2009, p.16)

Essa lógica profissional inclusiva, participativa e colaborativa é a que venho tentando experimentar na Martins Penna. Sigo esse caminho para desempenhar a minha função de professora, no intuito de proporcionar uma vivência artística, que tem seu objetivo na relação com a arte e não apenas na realização de um produto comercializável. Do mesmo jeito que eu venho buscando interseções com todos os profissionais que atuam em uma obra teatral, defendo que atores e atrizes também precisam criar e executar elementos da visualidade da cena. Faço esta abordagem no sentido de proporcionar muitas coisas, mas essencialmente uma proposta de “educação dialógica”. (FREIRE, 2013)

<sup>53</sup> PRATICÁVEL: Parte do cenário constituída por objetos reais ou sólidos que é utilizada em seu uso normal, particularmente para nele se apoiar, caminhar e evoluir como em um plano cênico firme. O praticável, hoje, é empregado com muita frequência não como objeto decorativo, mas funcional. Tornou-se elemento ativo do cenário como máquina cênica ou máquina teatral. (PAVIS, 1999, p.304)

## A Martins Penna hoje

Para analisar as visualidades como componentes pedagógicos no processo criativo do espetáculo *Por que estamos todos parados olhando?*, faz-se necessário, antes de prosseguir, oferecer aqui uma breve explicação de como funciona, atualmente, o ensino no curso Técnico em Arte Dramática, da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna, levando em consideração que o espetáculo é resultado de uma prática pedagógica, que completa o ciclo de cinco etapas da escola. Como estou analisando a última etapa de formação, é preciso entender por quais caminhos se chega até ela.

O texto que segue abaixo, incluindo o fluxograma, foi extraído do site oficial da Martins, no dia 30/03/2020, da área de apresentação da estrutura pedagógica do curso regular. Estou colocando a data de extração do texto, porque o site é novo, está em fase de testes e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que alimenta e justifica esta pesquisa, tem sido debatido constantemente, com desejos de mudança. Até a data mencionada, o que constava era o texto abaixo:

### Resumo dos objetivos do curso regular:

O curso Técnico em Arte Dramática oferece, semestralmente, 30 vagas, distribuídas entre os turnos da tarde e da noite. A admissão é feita através de um concurso público, em formato de Teste de Habilidade Específica (THE). O curso, com ênfase na formação de atores e atrizes, tem duração total de 2.800 horas distribuídas em dois anos e meio, com aulas de segunda à sábado, de disciplinas práticas e teóricas. Está organizado em uma matriz curricular, que conta com cinco etapas, em sistema seriado de avaliação. Enumeradas de 01 a 05, essas etapas se resumem nos seguintes temas: 1) Sensibilização; 2) Teatro Realista; 3) Comédia; 04) Cena Contemporânea e 05) Prática supervisionada. Na última etapa, orientados por professores das diversas áreas que compõe a cena, os estudantes vivenciam um processo de montagem, passando pelas fases de idealização, pesquisa, desenvolvimento e apresentação de um espetáculo. Esta obra teatral é submetida a uma prova pública, ficando em temporada ao fim do semestre, onde a presença dos espectadores completa o processo de aprendizagem.<sup>54</sup>

### Fluxograma do curso regular



A oferta de disciplinas, apresentada acima, é similar à que encontrei ao chegar na Martins em 2006. Não houve uma reformulação curricular. O que aconteceu foi a inserção de três novas disciplinas: Artes Visuais, Figurino e Iluminação Cênica, que são oferecidas em uma carga horária<sup>55</sup> muito inferior às das demais disciplinas do currículo. Enquanto as aulas de interpretação ocupam 12 tempos de cada semana durante todos os semestres do curso, as de visualidades da cena têm, cada uma, somente 2 tempos por semana, apresentadas em apenas um semestre. Funcionam de maneira isolada, com ementas que não dialogam com as etapas a qual pertencem, dentro do sistema seriado de avaliação. Fazem parte da grade curricular como disciplinas informativas e não formativas. Sobre informação, Jorge Larrosa, faz uma excelente reflexão:

[...] A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2019, p.18-19)

<sup>54</sup> Disponível em: <http://escoladeteatromartinspenna.com.br/estrutura-pedagogica/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

<sup>55</sup> Cf. em ementas do Curso Técnico de Artes Dramáticas da ETET Martins Penna, onde podemos ver a carga horária oferecida a cada uma das disciplinas. Disponível em: <http://escoladeteatromartinspenna.com.br/estrutura-pedagogica/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

Estas disciplinas de visualidades, apresentadas com o objetivo de informação, geram a possibilidade de estudantes saberem que elas existem sem a experiência prática, o que as faz parecer elementos separados da cena e, conseqüentemente, prescindíveis à formação de atores e atrizes. As atuais professoras de visualidades da cena, junto comigo, vêm buscando um contato com docentes das disciplinas de interpretação na tentativa de desenvolverem projetos integrados com as práticas de cada período. Mas, ainda assim, ocorrem de forma interdisciplinar e não transdisciplinar, mantendo uma hierarquia na construção da cena, ratificada pelo fluxograma e o ementário.

Portanto, ao observar o currículo da Martins, mesmo com as três inserções dos últimos anos, o percebo segregativo, assim como o que me foi apresentado na universidade, na década de 90 do século passado, ao me formar em Artes Cênicas – Habilitação em cenografia. No curso da EBA, que já foi consideravelmente reformulado, me ofereciam uma rica variedade de disciplinas para o estudo de desenho artístico e técnico, elementos da arquitetura, história das artes visuais, sem me dar muita, ou quase nenhuma, oportunidade de conhecer ou interagir com intérpretes e a cena, como já mencionei anteriormente. A Martins Penna, por sua vez, tem hoje um currículo repleto de interpretação, corpo, voz e teoria do teatro, negligenciando as visualidades da cena, que mesmo presentes na relação de campos de conhecimento oferecidos pela escola, encontram-se disciplinadas, engradeadas e hierarquizadas. Não basta inserir os campos de conhecimento no currículo – o que eu já acho um grande avanço se compararmos com outras<sup>56</sup> escolas de formação de atores e atrizes – nem aumentar a carga horária de uma ou de outra. O que me parece necessário fazer é um estudo e análise da metodologia de ensino de todas as linguagens, que vêm sendo apresentadas de forma isolada e fragmentada.

Assim como coloquei em questão uma grade curricular na formação de cenógrafa que me tratava como futura projetista, sem me apresentar as relações do teatro, também questiono a formação de atores e atrizes da Martins Penna. O currículo da escola oferece pouquíssimas oportunidades de experimentar, pensar, criar e compreender visualidades da cena, em uma grade verticalizada por etapas e conhecimentos, com uma formatação de ensino tradicional, conteudista, que afasta estudantes das relações e de saberes que considero fundamentais para qualquer intérprete que queira se comunicar com seu público.

Gostaria de compartilhar minha pesquisa com meus colegas de trabalho na tentativa de ampliar um debate que venho tentando travar na escola. Sendo muitas vezes ridicularizada e tratada como sonhadora por desejar mudanças, deixo aqui, na esperança de que alguns dos professores ou professoras da escola venham a ler estes escritos, a seguinte pergunta: Por que aceitamos que o currículo e a metodologia de ensino da única escola técnica pública de ensino de teatro do Rio de Janeiro se mantenham quase inalterados por tanto tempo?

<sup>56</sup> Cf. No site de três escolas técnicas, de formação de atores e atrizes, não temos acesso ao fluxograma nem ao ementário, mas ao elencarem as aulas oferecidas, verifiquei que não há quase nada sobre visualidades da cena. Disponível em: Cal, <http://www.cal.com.br/formacao-ator.htm>; Escola de Atores Wolf Maya <http://wolfmaya.com.br/cursos/>; EAD – ECA/USP - <https://www3.eca.usp.br/ead/pedagogia/matriz-curricular>.

Muito me surpreendeu, ao ler o livro “Teatralidades Contemporâneas”, da Silvia Fernandes, escrito em 2010, onde a autora já citava a Martins Penna como um modelo de “visão enciclopedista de educação, que se fundava na ideia de pedagogia como ilustração” (FERNANDES, 2010, p.194) e que continua até hoje sem revisão, assim como a autora descreve:

Os pressupostos que definiram essa visão enciclopedista da educação teatral parecem ter se enraizado no solo de fundação das novas escolas de teatro do Brasil. E foram, em parte, responsáveis pela escavação do fosso profundo que separa a teoria e a pedagogia teatrais da prática do teatro. Se para fazer teatro era preciso, de início, dominar quatro idiomas estrangeiros, mais tarde fez-se necessário conhecer toda a história do espetáculo, da cenografia, da indumentária e, principalmente, da literatura dramática. O problema é que esse aprendizado exaustivo da cultura teatral, ainda que fundamental, nem sempre manteve relações estreitas com a prática do teatro. O texto dramático era ensinado nas escolas como se se tratasse de um método seguro de formação de atores. Burlando o fato irrefutável de que o texto teatral não é um método de interpretação e não contém em si uma proposta de atuação necessária, que brote organicamente de sua estrutura interna, a interpretação dos clássicos, o estudo das grandes cenas de Shakespeare, Molière, Racine ou Tchekhov eram eleitos como meios privilegiados de formação do ator. A criação de um projeto de formação do ator que dependesse menos do texto dramático ou que evidenciasse, por meio de um projeto cênico, suas leituras possíveis, ainda demorou alguns anos para se efetivar. (FERNANDES, 2010, p.194)

As referências do texto acima são de uma formação de escola que antecede a década de 70. No entanto, ao lê-lo ainda reconheço a Martins, que a meu ver oferece uma “pedagogia como ilustração” e tem dificuldade de oferecer “ao ator uma formação ligada à concepção integral de um espetáculo de teatro” (FERNANDES, 2010, p.193). A criação desse projeto de formação que a autora menciona ter demorado alguns anos para se efetivar não ocorreu na Escola do Rio de Janeiro.

A criação do Curso de Interpretação em Artes Cênicas da Unicamp, em 1985, veio modificar esse panorama, na medida em que sua proposta pedagógica foi um reflexo da prática teatral brasileira do período. [...] O projeto que orientava a criação da escola estava afinado com o teatro que se praticava no Brasil no final dos anos 70 e princípio dos anos 80, período em que proliferaram no país os grupos cooperativados de teatro, [...]. Na maior parte dos grupos, a investigação do teatro e a experimentação de novos modos de fazê-lo aparecia, senão como proposta, ao menos como resultado evidente do processo criativo. A produção cooperativada vinha acompanhada de uma tendência à coletivização do trabalho teatral, favorecendo a criação conjunta dos espetáculos e permitindo uma diluição da divisão rígida entre funções artísticas, que vinha acompanhada de uma democrática repartição das tarefas práticas. Todos os participantes eram autores, cenógrafos, figurinistas, iluminadores, sonoplastas e produtores dos próprios espetáculos. (FERNANDES, 2010, p.195)

Caso eu tenha a sorte e oportunidade de compartilhar esta pesquisa com colegas da Martins, talvez eu ouça que estou exagerando e que não estamos tão distantes dessa produção exemplificada pela Fernandes. Na verdade, precisarei mesmo “afrouxar a corda” e admitir que, em partes, o sistema seriado de avaliação da Martins, em que as turmas se compõem na admissão e, em sua maioria, permanecem juntas até a conclusão do curso, propicia a constituição de grupos de teatro. Esses grupos, por uma questão de escassez de patrocínios para as artes, acabam fazendo de tudo um pouco para garantir a possibilidade de criação de seus espetáculos depois que saem da escola. Como não têm verbas para contratar os especialistas, acabam se dirigindo, cenografando, fazendo seus figurinos, músicas, luz e tudo o mais que precisam para a realização de suas ideias. Acrescentaria também o fato de que, sendo uma escola pública, com pouco ou quase nenhum recurso, estudantes tendem a buscar soluções criativas para as suas provas e experimentos durante o período letivo e, então, baseados na negligência do estado acabam desenvolvendo, na prática, novas habilidades. No entanto, olhando para o currículo, ementário e a maneira como a escola é estruturada pedagogicamente, vejo pouquíssimo diálogo com essa realidade. O que não acontece, segundo Silvia Fernandes, com o curso de interpretação da Unicamp que, desde sua origem:

[...] não se destinava a uma formação eclética e técnica, que instrumentalizasse o ator para uma atuação individual no mercado teatral. Ao contrário, o que se pretendia era formar atores coletivos, reunidos em um grupo ideológica, técnica e esteticamente afinado na consecução de um projeto comum. À semelhança dos grupos brasileiros de criação coletiva, o Departamento de Artes Cênicas foi criado para responder às tendências internas de uma companhia e não de um mercado teatral. (FERNANDES, 2010, p.199)

O curso da Unicamp não faz parte da minha pesquisa, a intenção de mencioná-lo aqui, através das informações trazidas pelo livro *Teatralidades Contemporâneas*, se dá apenas como exemplo de uma abordagem que, segundo a autora, leva em consideração a realidade teatral de uma época e/ou local. Portanto não tenho subsídios para asseverar a qualidade e eficácia do ensino oferecido por essa instituição, apenas uso as palavras expostas no livro para dialogar com um pensamento que me parece pertinente à discussão que trago na crítica à pedagogia adotada pela Martins Penna. E, nesse sentido, preciso concordar com a ideia abaixo.

A cena teatral viva, caracterizada pela fluidez e pela mobilidade de fronteiras e territórios artísticos não estáveis, deveria ser soberana na definição do projeto pedagógico de formação de ator. A contaminação entre as artes, os textos, as culturas e as geografias foi considerada o ponto de partida para a desfronterização do trabalho do ator, entendido como intérprete de práticas híbridas. (FERNANDES, 2010, p.200)

Percebo, na escola aqui do Rio de Janeiro, uma grande dificuldade para o corpo discente, assim como reconheci a minha dificuldade na formação como cenógrafa na UFRJ, de ter acesso à obra de arte teatral holisticamente, onde cada profissional envolvido na criação de uma cena precisa participar do processo por inteiro, ciente da transdisciplinaridade necessária a uma arte coletiva, que deve ser trabalhada sem fronteiras. Pois “O advento de uma cultura transdisciplinar, que poderá contribuir

para a eliminação das tensões que ameaçam a vida em nosso planeta, é impossível sem um novo tipo de educação, que leve em conta todas as dimensões do ser humano.” (NICOLESCU, 1999, p. 141). Então, mais uma vez, ratifico a importância deste trabalho, que se propõe a analisar uma das etapas do processo de formação da Martins, na tentativa de refletir sobre os possíveis caminhos de ensino dos elementos visuais da cena na formação de atrizes e atores. Desejo ampliar as possibilidades, que já são uma realidade no perfil dessa escola pública – mesmo que constituídas informalmente como comentei antes –, de garantirmos uma formação mais completa que contemple o recorrente anseio e necessidade de criação de uma arte autoral e autônoma, menos condicionada aos ditames do mercado.

Temos que repudiar a ideia de que só com palavras se pensa, pois que pensamos também com sons e imagens, ainda que de forma subliminal, inconsciente, profunda! Temos que repudiar a ideia de que existe uma só estética, soberana, à qual estamos submetidos – tal atitude seria nossa rendição ao Pensamento Único, à ditadura da palavra – que, como sabemos, é ambígua. (BOAL, 2009, p.16)

Admito que vivi experiências incríveis na escola que é reconhecida e desejada no Brasil todo e fora dele também. Formam-se por lá pessoas de diversos lugares do mundo, tornando-a um centro rico em diversidade cultural, que nem sempre é levado em consideração pelo projeto pedagógico. Estudantes têm muito carinho, respeito, admiração e a atestam como família, quando intitulam de *Filhos da Martins* todas as pessoas que passam por suas salas de aula. Reconheço que a artista que sou, assim como a professora que me tornei, foram redesenhadas pelo tempo que estou na escola. Mas confesso, também, que venho reivindicando por mudanças no olhar sobre o teatro e a formação de atores e atrizes dessa escola que, inegavelmente, participou e contribuiu para a formação de artistas brilhantes, mas que precisa rever, urgentemente, seu currículo e sua metodologia de ensino.

Discutir a relevância do ensino das visualidades da cena na formação de atores e atrizes está associado à minha experiência como cenógrafa e figurinista, que acho relevante compartilhar aqui e que oferece aporte à este trabalho, porém não significa que eu esteja reivindicando status superior à estas áreas de conhecimento da concepção de um espetáculo em detrimento de outras. Minha busca é pela transdisciplinaridade, na compreensão dos conhecimentos articulados e congregados. Argumento para uma arte sem protagonistas. O objetivo é indagar os motivos que levam escolas de formação de atores e atrizes a desatentar na articulação de saberes relativos à imagem, desconsiderando o potencial narrativo desses elementos. Pretendo questionar a condição decorativa com que muitos artistas e, conseqüentemente, escolas, professores e professoras de teatro lidam com o tema, menosprezando a narrativa visual no processo de formação de estudantes que buscam como carreira o ofício de ator e atriz.

## Narrativa visual

“Arte não é adorno, palavra não é absoluta, som não é ruído, e as Imagens falam, convencem e dominam. A estes três Poderes – Palavra, Som e Imagem – não podemos renunciar, sob pena de renunciarmos à nossa condição humana.”

Augusto Boal<sup>57</sup>

---

**57** BOAL, 2009, p.22







Neste momento, entre outras possibilidades, você pode estar se perguntando se

houve algum problema na organização do trabalho e pensando que, distraidamente,



devo ter pulado estas páginas anteriores por um descuido de diagramação.

Poderia ser.

Mas não foi.

No entanto, mesmo que você tenha pensado assim, entendo que imaginar um erro é uma possibilidade de leitura, uma interpretação da imagem, que foi se formando através de uma lógica estabelecida anteriormente, com um texto sequencial, que

pressupõe continuidade, mas é interrompido por páginas que não seguem a mesma lógica. Isso não significa, necessariamente, que estas páginas não estejam produzindo comunicação. Elas estão aí, oferecendo imagem, como todas as outras páginas, propositalmente, em processo colaborativo com o texto, que também é imagem. As páginas em questão fazem parte deste capítulo. A minha intenção foi, exatamente, causar a sensação de erro, para propor uma reflexão a partir dele. Caso você tenha achado que o programa de escrita pulou estas páginas, a minha história foi contada. Caso você tenha feito outra leitura, diferente da minha intenção, ainda assim houve comunicação e, ainda assim, contribui com a reflexão.

Destaco abaixo um trecho do livro *Alegoria em Jogo*, de Joaquim Gama, onde o autor apresenta uma excelente análise sobre *leitura de imagem*.

(...), a imagem está atrelada ao domínio do metafórico; ela se encontra na situação de mediação entre a realidade e o espectador, o que determina o seu caráter intencional e seu valor de significação. Podemos afirmar, com base nisso, que o espectador constrói as significações da imagem, mas a imagem também constrói o espectador, fornecendo-lhe elementos que permitem ressignificar o mundo e vê-lo a partir de outros pontos de vista. (GAMA, 2016, p.35)

Acrescento ainda, em continuidade ao pensamento do autor que:

A produção e a leitura de imagens só são possíveis devido ao pensamento visual, parte constituinte da inteligência perceptiva, envolvendo processos mentais que combinam atenção, imaginação, memória e reconhecimento. Destarte, a linguagem assume um papel importante para a comunicação e a relação entre o produtor e o leitor da imagem. (GAMA, 2016, p.42)

Este capítulo, entre outros preceitos, com objetivo de embasar a pesquisa, busca apoio na semiologia, que oferece subsídios para a discussão sobre visualidades. O debate não é em torno da semiologia, mas é importante destacá-la com a ideia de que tem por objeto:

[...] qualquer sistema de signos, seja qual for sua substância, sejam quais forem os seus limites: imagens, os gestos, os sons melódicos, os objetos e os complexos dessas substâncias que se encontram nos ritos, protocolos ou espetáculos, se não constituem “linguagens”, são, pelo menos, sistemas de significação. (BARTHES, 2012, p.13)

Na tentativa de construir a narrativa visual desejada, a partir da imagem produzida por estas páginas, na expectativa de produzir essa ideia de erro e poder dialogar com o Eevee Ávila sobre a programação visual do trabalho, tive que formular algumas perguntas: Qual será o melhor lugar para colocá-las? No início, no meio ou no final do trabalho? Onde poderia criar a sensação de uma interrupção relevante ao estranhamento e à ideia de erro? Na sequência de qual texto devo inseri-las? Quantas páginas devo interromper de palavras escritas? Alguma pista antes ajudaria a construir a narrativa? A folha deve ser branca ou de outra cor? Se eu mudar a cor, mudarei essa perspectiva de possível erro? Onde colocarei o título? E qual será o melhor título? Conseguirei causar a mesma sensação com o texto em PDF?

Diferentes respostas poderiam ter mudado o rumo da história. Fazendo uma analogia com o espetáculo e imaginando que estas páginas são uma cena, diria que as sensações causadas por essa imagem poderiam ter partido da proposição artística de diferentes profissionais das artes cênicas que, de maneiras distintas, afetam a recepção do que nos chega através do sentido da visão, como também influenciam na percepção de qualquer coisa que está em cena. Então, no caso das páginas/cena que estou analisando agora, destaco a percepção da imagem relacionando-a com caminhos adotados por diferentes funções do teatro. Portanto posso fazer conexão com: dramaturgia, quando faço referência ao título mais apropriado; escolha estética da cenografia quando me inquieto sobre a cor do papel; uma proposição da direção ao questionar a sequência de inserção da suposta interrupção; interferência luminosa, se observarmos o trabalho em papel ou PDF, que refletem a luz com diferença; o resultado de uma produção com mais ou menos verba, que determinará a quantidade de páginas que poderei dispor; qualidade técnica da execução, capaz de convencer o leitor sobre o erro fictício; ocupação de um teatro, quando a pergunta é o que vem antes do subcapítulo ou onde estará apoiado o texto. Estou falando da leitura de uma imagem que é afetada e afeta o entendimento de todos os setores, conta a história e interfere no resultado da cena. Desta maneira, quando acrescentamos a presença de ator(es) ou de atriz(es), que também são propagadores de imagem, podemos modificar completamente o discurso e ampliar mais ainda o leque de perguntas e proposições. Assim como, se cambiarmos cenário, figurino e luz, para colaborar com o trabalho de intérpretes, podemos transformar a sua performance. Daí a necessidade de realizar um espetáculo em transdisciplinaridade, pois não há um segmento que passe inatingível à interação com os outros e todos produzirão visualidade, direta ou indiretamente. Os nossos sentidos não trabalham isoladamente e sim em relações sinestésicas, fazendo com que a nossa percepção de visão possa ser alterada pelo estímulo de qualquer outro sentido e vice versa.

A provocação deste capítulo propõe ampliar o debate sobre o entendimento holístico de uma obra de arte teatral, destacar a importância da visualidade para a cena, não como arremate final do produto, mas como discurso e parte integrante do processo criativo de um espetáculo, e para defender a ideia de que atores e atrizes precisam experimentar: estudar, pesquisar, elaborar, conceber e, principalmente, contracenar com os elementos visuais.

[...] a primeira vez que assisti a uma demonstração de dança *Kathakali*, numa escola de teatro da Califórnia. A demonstração dividia-se em duas partes. Na primeira, o dançarino estava caracterizado com indumentária e maquiagem, apresentando uma dança *Kathakali* tradicional como um verdadeiro espetáculo, com música gravada e tudo o mais. Era muito bonito, muito exótico. Quando voltamos depois do intervalo, o ator havia tirado a maquiagem. Vestido com jeans e uma camiseta, começou a explicar algumas coisas. Para tornar as explicações mais vivas, fazia demonstrações, representava as personagens, mas sem a obrigação de reproduzir exatamente os gestos tradicionais. Esta nova forma mais simples e humana de imediato revelou-se infinitamente mais eloqüente do que a tradicional. (BROOK, 2000, p.41-42)

Trago as palavras de Peter Brook para o debate, no intuito de acrescentar a ideia de casualidade da imagem propagada por um ator ou atriz em cena. A observação feita

pelo autor intensifica a questão que considero importantíssima para meus argumentos de dar relevância ao estudo das visualidades por atores e atrizes. O trecho em destaque oferece um ótimo exemplo para percebermos a permanente comunicabilidade da imagem propagada por intérpretes, ainda que não tenha sido programada.

Uma vez, em um processo criativo para a realização de uma leitura dramatizada na Martins Penna, uma pessoa me perguntou se realmente era necessário ter figurino. Respondi que poderíamos até não nos preocuparmos com as roupas que usaríamos para o momento da leitura e, também, ignorar a maneira como disporíamos os corpos no espaço para a ação de ler, mas isso não significaria a ausência de cenário, nem de figurino. Era uma leitura dramatizada com a presença do público na mesma sala dos leitores. Inevitavelmente, tudo e todos produziram sensações a partir de todos os sentidos, inclusive do sentido da visão. Portanto, acrescentei: “o figurino estará lá, produzindo narrativa. Mesmo que o ignore, ele irá se comunicar. Sugiro que você tenha atenção à imagem que estará propagando e contracenando com ela”.

Ampliando mais ainda a defesa sobre a necessidade de pensar nas visualidades da cena como elemento de extrema importância para a performance de intérpretes, intensifico a ideia de sinestesia que podemos proporcionar ao espectador através de uma investigação consciente sobre as imagens pertinentes a cada espetáculo e suas relações com os outros sentidos. Baseada nisso, o argumento que costumo usar com um ator ou atriz em processos criativos, principalmente quando alega não aprofundar na pesquisa por falta de verba para a realização de cenário ou figurino, é: Quando você imagina e visualiza um trono, poderá fazer seu espectador acreditar que ele existe, mas se você imagina um cubo preto por não ter dinheiro para um trono, seu espectador terá apenas um cubo preto. Portanto, quando falo em visualidades da cena, refiro-me também às possibilidades sinestésicas de produzirmos imagens a partir de todos os sentidos, de podermos contribuir para a produção de visualidades através da imaginação do próprio espectador. Para que isso aconteça é necessário que haja total ligação entre as diversas áreas do teatro.

Mesmo que intérpretes não se preocupem com as visualidades da cena, elas vão existir. Quando um ator ou uma atriz entram em cena sem pensar no que estão vestindo ou no espaço que seus corpos estão habitando, ainda assim estarão emitindo uma imagem passível de interpretação. No entanto, se o fazem com consciência e propriedade, terão melhores oportunidades de comunicação e diálogo na obra de arte.

[...] Já o Terceiro ato era todo passado em um cemitério. Sem pudor jogamos diferentes tons de preto se sobrepondo a: flores mortas em copas de ventilador com plumas e pássaros, que se tornam grandes chapéus; mangas exacerbadamente bufantes; brilhos opacos e adereços barrocos para retratar a decadência mórbida da putrefação das personagens A Senhora Ministra e A Dama das Camélias. Em oposição a esta morbidez, Beatriz, a musa, com um longuíssimo vestido champagne todo bordado no peito. O vestido tinha três metros de cauda que ao passar deixava um rastro de aromas e sensações para que seu Poeta pudesse sempre encontrá-la. Poeta este que se armava para o encontro com um corpete que comprimia seu estômago deixando seu coração apaixonado sem barreiras em uma camisa com renda; um ícone do romantismo. (OLINTO, apud DIAZ; OLINTO; CORDEIRO, 2006, p.171)

O fragmento da descrição que o ator e figurinista Marcelo Olinto faz sobre o espetáculo “A Morta”, de Oswald de Andrade, mistura imagem, dramaturgia, interpretação, sentidos etc. Lendo as suas poéticas palavras para descrever o próprio trabalho, onde reconheço paixão, também identifico a atenção de um figurinista que, por ser ator, ou um ator que, por ser figurinista, é capaz de integrar os elementos da cena, sem que seja possível separá-los. O trecho acima foi extraído de um texto que tem o título *Figurino como Narrativa* e foi escrito para falar sobre a sua participação como figurinista na *Cia. dos Atores*, mas nos revela uma relação completamente interligada entre as diversas áreas da cena. Considerando a reflexão do Olinto para o referido espetáculo, imagino que o ator ou atriz que se coloque alheio às provocações geradas por esta imagem descrita, vai perder uma excelente oportunidade de comunicação.

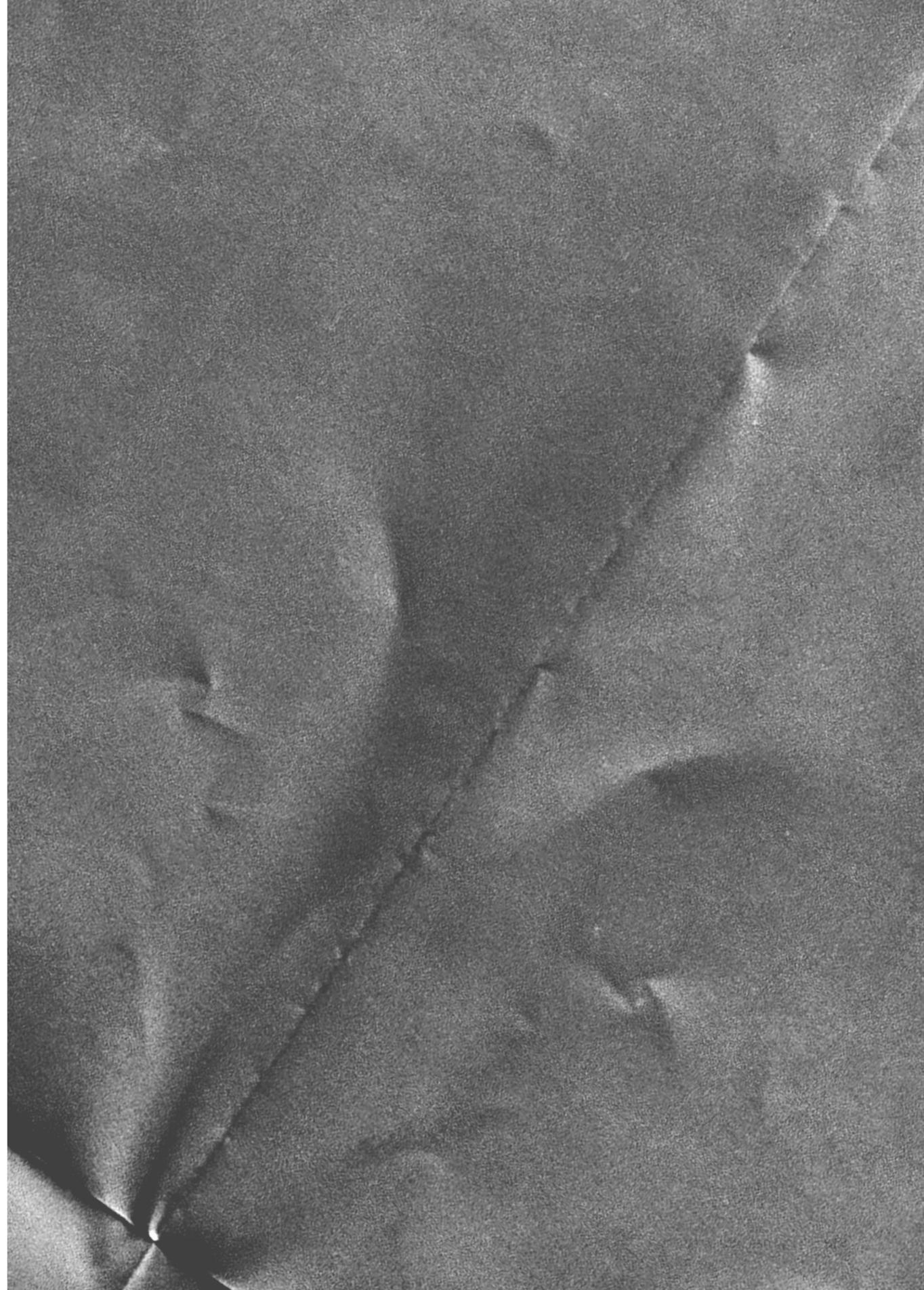
Ao participarmos de um espetáculo, tanto do ponto de vista dos realizadores da obra teatral quanto do espectador, tudo que ali está é responsável por estabelecer uma geografia<sup>58</sup>, inclusive os percursos que nos conduzem até o instante reconhecido como a cena. Seja o percurso trilhado para a produção da obra ou o percurso que uma pessoa faz desde o momento em que decide ir ao teatro. De uma forma ou de outra, a performance vai sendo traçada e retraçada, nos atravessando de muitas maneiras, até mesmo antes do que as pessoas costumam reconhecer como a cena, o instante teatral propriamente dito. Falo deste assunto, a geografia da cena, no *Caderno Violeta Caleidoscópio*, quando entro na análise do memorial. Agora, o que tentei ressaltar aqui foi a maneira como gosto de interagir com uma obra de arte quando estou envolvida artisticamente e, também, quando me coloco na posição de observadora. Ao experimentarmos a obra de arte de forma integrada, atentos a todos os elementos que ali estão, podemos ter diferentes aproveitamentos com essa vivência.

Eu poderia me alongar por mais uma infinidade de palavras para exemplificar e descrever a relevância dos elementos visuais e, conseqüentemente, ressaltar a importância da atenção ao ensino das visualidades para atores e atrizes que, ao se apropriarem da narrativa das imagens, ampliam o seu potencial performático. Mas penso que a experiência prática pode enriquecer mais esse discurso e vou sugerir ao leitor que volte às páginas anteriores, as que dão início a este capítulo, e tente recontar a história ou criar uma nova. Sinta-se livre para criar o que quiser nas tais páginas, aparentemente vazias. Pode simplesmente voltar ao local e reler sob nova perspectiva, atribuir outro título ou tentar interferir, repousando o trabalho aberto em diferentes lugares. Pode também rabiscar, desenhar e acrescentar formas bidimensionais

**58** Li a analogia de cenografia com a palavra geografia, pela primeira vez, em uma entrevista com a diretora e cenógrafa, Bia Lessa, feita pelo Daniele Schenker: “Segundo ela, suas montagens não trazem propriamente uma proposta cenográfica, mas sim geográfica”. (SCHENKER, Daniel. Teatro e artes plásticas: obra aberta ao público. Revista de teatro: SBAT sociedade brasileira de autores, RJ, n. 528, p. 06, nov/dez 2011.) Interessada na relação, fui buscar uma definição de Milton Santos, que diz: “A geografia se coloca, de modo todo particular, entre as ciências naturais e as ciências humanas. Ela se preocupa, de um lado, com o quadro natural, já transformado ou não pelos grupos humanos, e onde estes realizam a sua atividade, dobrando-se ao meio, modificando-o para melhor ou para pior, ou, o que é mais raro, conservando-o. A ideia de meio geográfico deriva exatamente dessas ações e reações recíprocas e continuadas, onde a hierarquia dos fatores é somente um fenômeno histórico, mutável com a sua própria evolução.” (SANTOS, Milton; CARVALHO, Anna. A geografia aplicada. Publicações da Universidade da Bahia: laboratório de geomorfologia e estudos regionais, BA, p. 15, 1960. Disponível em: [http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/05/annacarvalho\\_miltonsantos\\_1960.pdf](http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/05/annacarvalho_miltonsantos_1960.pdf). Acesso em: 8 abr. 2020.)

ou objetos tridimensionais ao cenário/página, imaginando que poderia ser uma maquete. Altere a luminosidade. Pode se aproveitar de velas, luminárias, lanternas, ou até mesmo a incidência da luz natural. Com objetos, de diferentes cores, formas e dimensões, podem recriar a proporção das páginas, mexendo com a escala e a perspectiva. Caso esteja lendo este trabalho em um PDF, use a mesma ideia para brincar sobre uma folha de papel, da cor que desejar. Divirta-se e bom espetáculo!

Quando acabar, caso ainda não tenha lido o memorial referente ao processo de criação e concepção do espetáculo *Por que estamos todos parados olhando?*, troque de caderno. No *Caderno Violeta Caleidoscópio* faço uma análise cronológica do processo, onde aproveito e exploro, através dos registros da prática, as questões levantadas nos capítulos deste caderno.



CADERNO

**VIO  
LETA**

**CALEI  
DO SCÓPIO**

# SUMÁRIO

## CADERNO VIOLETA CALEIDOSCÓPIO

---

- 128 RELATOS E ANÁLISES**  
a memória do processo
- 129 O registro**
- 133 Primeiros combinados**
- 156 Ensaios e preparativos**
- 225 A festa vai começar**
- 233 O show não pode parar**
- 262 Desprodução e pós-produção**
- 274 CONSIDERAÇÕES**  
temporariamente finais
- 279 FONTES PRINCIPAIS**
- 280 REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**

## CADERNO CINZA ESPIRAL

---

- 22 APRESENTAÇÃO**  
da admissão ao ensaio geral
- 44 "FODA-SE" E FEZ-SE A LUZ**  
uma introdução
- 58 CONTEXTUALIZAÇÃO**  
visualidade e formação
- 59 A hierarquização do teatro  
e o desejo de ser diretora**
- 69 Uma cenógrafa em formação  
e a hierarquia no ensino**
- 80 Ensinando teatro  
para aprender teatro**
- 91 O que encontrei na Martins**
- 98 A Martins Penna hoje**
- 105 Narrativa visual**

## RELATOS E ANÁLISES

### a memória do espetáculo

“Escrever é traduzir. Sempre o será. Mesmo quando estivermos a utilizar a nossa própria língua. Transportamos o que vemos e o que sentimos para um código convencional de signos: a escrita”<sup>59</sup>

José Saramago

59 Frase extraída em uma visita ao Farol Santander, à exposição de José Saramago (SARAMAGO: os pontos e a vista, 2018, SP. Exposição [...]. [S. l.: s. n.], 2018.)

## O registro

Antes de dar início à análise do memorial, vou descrever, brevemente, a maneira como estas memórias foram guardadas, como eu me relacionei com o material e a formatação utilizada para a apresentação dos registros e análises.

Os registros do que selecionei guardar para esta análise foram feitos no intervalo entre os momentos de encerramento do 2º período letivo de 2017 – incluindo estes – e o final do 1º de 2018, que são do processo de trabalho e apresentação do espetáculo da etapa V, período denominado, no fluxograma da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna<sup>60</sup>, como Prática de Montagem, onde os estudantes vivenciam uma espécie de estágio supervisionado dentro da própria escola. Para colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante as outras etapas do curso, as turmas participam do processo de criação de um espetáculo, que é aberto para o público ao final do semestre. Escolhi especialmente essa etapa final da formação da Martins por entendê-la potente, dentro da pesquisa que estou abordando, para a tentativa de um diagnóstico de como docentes e discentes, de uma escola de teatro com o perfil que apresentei no *Caderno Cinza Espiral*, lidam com as relações em um processo criativo, do ponto de vista do ensino e aprendizado para atores e atrizes.

Registrei, no documento que guardei como fontes primárias para esta pesquisa, muitos dias do processo de criação da prática de montagem, da turma que concluiu o curso Técnico em Arte Dramática no final do primeiro semestre de 2018. As anotações e fotos foram feitas desde o momento em que a equipe montou a sua composição, nos primeiros encontros de combinados, até a desprodução do espaço, no final da temporada, destinado ao espetáculo *Por que estamos todos parados olhando?*. O processo criativo, a ser analisado, me pareceu muito pertinente ao debate que venho trazendo por intermédio desta pesquisa, pois iniciou com o pressuposto de ser construído democraticamente, com escolhas textuais e estéticas debatidas no coletivo, respeitando os desejos e conhecimentos do grupo de formandos. Decidimos por uma experiência sem hierarquia na relação docentes e discentes, também na relação entre discentes, onde todas as áreas, que envolvem a produção de um espetáculo, seriam orientadas e criadas em processo colaborativo, que:

[...] se constitui numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, e sob um regime de hierarquias móveis ou flutuantes, têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos. (ARAUJO, 2011, p.131)

O memorial foi sendo escrito como um diário, ou seja, registrado logo em seguida às situações ocorridas. No instante do registro dos fatos eu também produzi análises,

60 Cf. ESCOLA Técnica Estadual de Teatro Martins Penna. Disponível em: <http://escoladeteatromartinspenna.com.br/estrutura-pedagogica/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

interferidas pelo momento em que eu estava absolutamente imersa no processo, e agora faço novas observações, afastada e em diálogo com diversos autores.

Ocupando a função de orientadora das visualidades da cena, eu participava de encontros, reuniões, ensaios e procurava, o mais rápido possível, escrever o que havia acontecido em cada dia, e as minhas reflexões sobre os fatos. Restringi-me a registrar, inclusive com fotografias, somente as ocorrências em que percebia geradoras de uma alteração, com mais relevância para o foco da minha pesquisa. Fiz assim durante todo o percurso. Guardei os arquivos para serem usados como fontes principais da minha pesquisa.

Fiquei afastada do material registrado no processo de criação do espetáculo *Por que estamos todos parados olhando?* por quase um ano. O que encontrei, depois do afastamento, foram fontes primárias, feitas por mim, que, além de descreverem acontecimentos, contêm comentários e opiniões sobre cada situação ocorrida. As anotações e fotografias iam se acumulando, sem que eu voltasse atrás para olhar. Finalizei o memorial no dia que concluímos a desprodução do espetáculo e só retornei a olhar, o que produzi, quando comecei a organizar o documento de qualificação.

No primeiro contato com as minhas anotações e imagens, após o afastamento, pude perceber muitas conquistas nos caminhos de ensino das visualidades e do entendimento das ligações fundamentais com o todo da obra. Mas, também, fui acometida pela percepção de que trabalhei, nesse processo criativo, ora como orientadora, ora como influenciadora, mesmo desejando e entendendo a necessidade de me manter afastada da autoria criativa. Eu desejava propor experiências, vivências práticas, liberdades inventivas, que considerassem os campos de conhecimento de estudantes, respeitando seus interesses, em um caminho que se alinha com o que venho defendendo aqui e com autores e autoras com quem estou dialogando para este trabalho, possibilitando uma compreensão plena da obra de arte. De fato, o fiz, não posso me punir totalmente. No entanto preciso reconhecer que interfeiri mais do que imaginava ter interferido, mesmo que isso tenha acontecido, democraticamente, com a turma e não para a turma. Apontei caminhos e soluções, que conduziram o percurso de maneira, talvez, menos autônoma, mesmo acreditando, naquele momento, que eu não estava fazendo isso. Atribuo, entre outras coisas, a uma expectativa geral, que parece enraizada e naturalizada, oriunda de uma educação que tem:

[...] a escola como espaço regido pelos modelos fabris [...] Assim, sem diferenciar-se das fábricas, as escolas funcionam conduzidas por normas que atendam a sociedade a qual está inserida, nesse sentido a educação é controlada por objetivos exteriores a ela. [...] A escola carrega a responsabilidade de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, dessa forma procura adequar-se à realidade atual, buscando uma maior organização e padronização.<sup>61</sup> (SILVA, 2020)

<sup>61</sup> SILVA, Elenir A. A fábrica como modelo para a escola: uma análise a partir do filme "tempos modernos", de Charles Chaplin. CINTEDI: congresso internacional de educação e inclusão, PB, 8 abr. 2020. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_10\\_11\\_2014\\_16\\_36\\_33\\_idinscrito\\_644\\_83159a45d914d309275b01dd03633367.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_16_36_33_idinscrito_644_83159a45d914d309275b01dd03633367.pdf). Acesso em: 8 abr. 2020.

A supervalorização do produto, do mercado de trabalho e da conseqüente negligência no aproveitamento do processo, da qual não estou completamente imune, infelizmente constituem, ainda, a metodologia e os programas pedagógicos de muitas escolas. Ressalto, inclusive, ter sido influenciada, ao contrário do que defendo aqui, por uma fala recorrente, advinda de muitos segmentos, que "atores não precisavam, nem deveriam experimentar a prática de nenhuma disciplina de visualidade durante os seus exercícios de montagem, para não atrapalhar o desenvolvimento daquilo que, de fato, diz respeito à profissão de um artista que atua", assunto que menciono no *Caderno Cinza Espiral*. A insistência dessa reivindicação, endossada por um currículo que deixa explícito as suas prioridades, faz com que, em alguns momentos, seja muito difícil *nadar contra a corrente* e, às vezes, sem percebermos, ou até mesmo *sem fôlego para nadar, somos levadas pela maré*. Mas entendo que precisei observar de longe a minha prática e estudar, como venho fazendo na pós-graduação, para notar o tanto que alguns parâmetros educacionais estão entranhados em nosso comportamento, sem identificarmos. Portanto analisar estes registros tem, como objetivo, refletir, também, para uma abordagem de como introduzir, em escolas de formação de atores e atrizes, o debate sobre a articulação transdisciplinar, incluindo os conhecimentos ligados às linguagens visuais da cena, para uma turma que, como dizem: "não está se formando na área de visualidades". Afirmação que considero equivocada. Reitero aqui a fala de Denis Guénou, com quem discorro no *Caderno Cinza Espiral* sobre o quanto o teatro é essencialmente visível e que "As palavras são o som e sentido: duplamente 'Imostráveis'. E o teatro quer dá-las a ver". (GUÉNOUN, 2003, p.49). Assim sendo, chega a ser ingênuo ignorarmos os conhecimentos ligados a visualidade, elementos essenciais à criação do teatro, conseqüentemente à formação de atores e atrizes, considerando que:

O ator é a fonte da teatralidade. Ele é o ponto de passagem da palavra para o corpo, o lugar de irrupção, de origem da palavra no espaço visível da cena. É nisto que a atividade do ator participa muito essencialmente do Pôr/em/cena como coração da produção do teatro. (GUÉNOUN, 2003, p.57)

Acho problemática a separação das coisas, como são feitas na grade curricular da Escola de Teatro Martins Penna, onde atores e atrizes passam por algumas disciplinas, especialmente as de visualidades, guiadas por uma experiência narrada e não experiência vivida, em aulas informativas, com uma carga horária irrelevante e isoladas em uma grade curricular compartimentada. Relembro agora o que escrevi no outro caderno, ressaltando através das palavras de Larrosa, quando diz: "A primeira coisa que gostaria de dizer sobre experiência é que é necessário separá-las da informação. [...]" (LARROSA, 2019, p.19)

Acredito que atores e atrizes devem se comunicar visualmente e adquirir os saberes pertinentes ao fazer teatral com o corpo, com experiência, em diálogo com seus desejos e interesses de conhecimentos. É o que eu venho tentando concatenar com esta pesquisa.

Este caderno contém os registros escritos e imagens do processo de *Por que estamos todos parados olhando?*, que são complementados por um *link* que leva a um arquivo áudio visual do espetáculo na íntegra, com bônus de alguns depoimentos de espectadores. As análises buscaram investigar as questões que levanto no *Caderno Cinza Espiral*, dialogando com autores que escreveram sobre: figurino, cenografia, pedagogia, teatro, ensino do teatro, processo colaborativo, arte e comunidade etc.

Fiz a opção metodológica de inserir as imagens e os relatos realizados, durante o processo, em comunhão com a análise atual, e não em anexo, para poder ir acompanhando o desenrolar dos acontecimentos e, juntamente com eles, produzir considerações mediante as alterações que foram ocorrendo durante o período de criação, execução, apresentação e desprodução do espetáculo. Para melhor visualização do leitor, comentários e reflexões gerados a partir das análises destas fontes seguirão com a mesma diagramação de todo o trabalho. Para os escritos referentes às fontes primárias, geradas durante toda a vivência da etapa V, usarei caracteres diferenciados, evidenciando, através da diagramação, que são documentos anexados ao trabalho.

As fontes primárias, do processo de desenvolvimento do espetáculo, encontram-se aqui demarcados em recuo de 24mm e com fundo roxo claro. A data encabeçara a entrada de parágrafo para ajudar na localização temporal como no exemplo abaixo:

#### Exemplo:

Data	Texto
00 Mês ano	Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquip ex ea commodo consequat. Duis aute irure dolor in reprehenderit in voluptate velit esse cillum dolore eu fugiat nulla pariatur.

Portanto a metodologia de análise será em acompanhamento a cada dia, seguindo a ordem cronológica dos registros e baseada na apresentação dos fatos pertinentes à análise do ensino dos elementos visuais da cena, como linguagem e inseridos no processo, para formação de atrizes e atores. O memorial foi analisado em relação às considerações que fiz no *Caderno Cinza Espiral*, que abordam o histórico do que nos trouxe até aqui.

## Primeiros combinados

Vou iniciar os registros dos primeiros combinados com a data de aprovação no mestrado. Tenho ciência de que este trabalho faz uma análise do processo de criação do espetáculo, que está amalgamado à minha pesquisa de mestrado. A aprovação mudou os rumos desta experiência na Martins Penna que, inegavelmente, influenciou nas minhas percepções. Este memorial poderia ter outros contornos com diferentes grupos de trabalho. Portanto registrar o início da pós-graduação tem o objetivo de afirmar esse entrelaçamento.

**01 Dez 2017** Resultado da prova de mestrado, com a minha aprovação no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS - PPGEAC.

A aprovação no mestrado veio antes da decisão de acompanhar o processo de trabalho da montagem, mas a ideia surgiu de uma oportunidade que se apresentou para mim e que, felizmente, não deixei escapar. Os acontecimentos seguintes, juntamente com as aulas do curso de mestrado, acabaram mudando um pouco o rumo da proposta de pesquisa que apresentei na admissão. Inicialmente, propus falar do ensino do figurino na formação de intérpretes, que acabou se tornando um estudo sobre o ensino dos elementos visuais da cena na formação de atrizes e atores, em uma perspectiva de olhar o espetáculo teatral holisticamente e buscar, através de uma realidade vivida, caminhos e direções para uma prática transdisciplinar.

**11 Dez 2017** Dia da apresentação da prova pública da turma de etapa IV do 2º semestre de 2017. Um exercício de cena com o texto "Roda cor de roda", de Leilah Assumpção. Essa turma, que tinha aulas de interpretação com o Professor Luciano Loureiro, é formada por um número grande de mulheres. Em um total de 14 estudantes, apenas 3 homens. A escolha de uma autora mulher estava diretamente associada a este fato e foi muito significativo para o grupo, que acabou escolhendo o Luciano Loureiro para dirigir a montagem de formatura da etapa V, a acontecer no próximo semestre.

Na Martins Penna, estudantes têm a prerrogativa de escolherem docentes que irão compor a equipe da montagem e tudo o mais que envolve o espetáculo. E, pensando sobre a ideia de que "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2013, p.95), tenho algumas reservas quanto a esta prática. Pode parecer estranho o que digo, se compararmos com o que venho escrevendo aqui. Mas a minha reserva a esta prática está ligada a uma pedagogia antidialógica, que acaba invertendo o jogo completamente. Ela retira da equipe de trabalhadores da escola a responsabilidade

ETAPA IV TARDE 2017.2 MARTINS PENNA APRESENTA O EXERCÍCIO DE CENA

Orientação de interpretação  
**Luciano Loureiro**

Baseado no texto de  
**Leilah Assumpção**

# RODA COR DE RODA

11 Dez - 15h

**TEATRO LUIZ PEIXOTO**  
ETET Martins Penna  
Rua Vinte de Abril, 14 - Centro

**ENTRADA FRANCA**  
ESTAREMOS RECEBENDO 1KG  
DE ALIMENTO NÃO PERECÍVEL

COM: **ALICE BIRMAN, ALINY ULBRICHT, JÉSSICA LÍGIA, JULIE LEME, LUIZA CESAR, MAISA OLIVEIRA, REBECCA LISBOA, RODRIGO SALVADORETTI, TATHI CORRÊA, THAMÁS MORELLI, VERÔNICA MACHADO, VIVIANE DIAS**

ORIENTAÇÃO VOCAL: **CECÍLIA VAZ** | ORIENTAÇÃO MUSICAL: **RAONI COSTA**  
ORIENTAÇÃO CORPORAL: **VERA LOPES** | ORIENTAÇÃO DE ILUMINAÇÃO: **ANA PAULA**  
ORIENTAÇÃO DE FIGURINO: **DANIELE GEAMMAL**

Flyer virtual de divulgação do espetáculo de encerramento da etapa IV

e participação na articulação *com* estudantes da escola – que deveria acontecer em prol de estratégias de construção de conhecimento – cabendo somente ao corpo discente o ônus e o bônus dessas escolhas, que a meu ver deveriam acontecer em parceria, horizontalmente.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática libertadora, se superar a contradição entre educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 2013, p.95-96)

Reconheço, especificamente na Martins Penna, através dessa prática, uma falta de diálogo e um tanto de negligência por parte de professores, funcionários e direção – no qual não me excludo, obviamente – que não se reúnem, pelo menos desde que trabalho na escola, para discutir a organização da etapa V. As funções se invertem, passando a responsabilidade para as mãos de estudantes, uma simples troca de autoridade, sem dialogicidade. Penso que a escola precisa ser construída através de diálogo, que também não acontece nas etapas anteriores, que de maneira diferente à da etapa V, tem um programa aprisionado por grades curriculares ultrapassadas, na qual estudantes não têm nenhuma, ou quase nenhuma, ingerência, ficando muitas vezes condicionados a um conhecimento único. Nesse caso me inquieta “Como é possível defender a multiplicidade cultural e, ao mesmo tempo, a ideia de que existe apenas uma estética, válida para todos? Seria o mesmo que defender a democracia e, ao mesmo tempo, a ditadura.” (BOAL, 2009, p.15). Apoiada na fala de Augusto Boal, ainda que eu esteja insatisfeita com o programa pedagógico da Martins de uma forma geral, prefiro a omissão praticada na etapa V, promovendo assim, entre discentes, a participação nas decisões e permitindo que desenhem suas trajetórias artísticas.

Uma estética democrática, ao tornar seus participantes capazes de produzir suas obras, vai ajudá-los a expelir os produtos pseudoculturais que são obrigados a tragar no dia-a-dia dos meios de comunicação, propriedade dos opressores. Democracia estética contra a monarquia da arte. [...] Mesmo a chamada grande cultura milenar deve ser reinterpretada do ponto de vista de onde estamos, e não de onde nos disseram que a cultura estava. Devemos pensar a arte do ponto de vista de quem a produz e pratica, não a partir de uma perspectiva contrária à nossa. (BOAL, 2009, p.167)

Então, mesmo com críticas em todas as etapas que compõe a grade curricular da Martins – de uma etapa por liberdade desassistida, que mais se aproxima de descuido e não de um compromisso com a causa, e das outras por encarceramento cultural – prefiro me agarrar à possibilidade de liberdade. Acho a prática da etapa V bem mais próxima do que venho defendendo nesta pesquisa, exatamente por conta

do que Boal está chamando de estética democrática, mesmo achando que ela se forma através de uma “ação antidialógica” (FREIRE, 2013).

Coube então, ao grupo de estudantes em formação, a decisão de que caminho de orientação pretendiam seguir. Escolher o Luciano, depois de terem reconhecido nele alguém que estava pensando “a arte do ponto de vista de quem a produz e pratica”, foi uma excelente decisão. Assim sendo, a partir desse ato, começo a reconhecer nesse percurso questões em similaridades com o que identifico em ações de Teatro Aplicado.

A base teórica do Teatro aplicado defende que os processos criativos, que envolvem quase sempre a colaboração entre artistas e grupos comunitários, devam permitir a emergência de um teatro que responda à comunidade, que exerça uma comunicação e um impacto específicos para os seus participantes e plateias; que os interesses, temas, histórias e formas estéticas da comunidade sejam aproveitados pela cena. (COUTINHO, 2012, p. 27)

Aproveito para abrir aqui, ainda na perspectiva de não me distanciar da ideia de pensar no programa pedagógico da Martins Penna de forma integrada, o mesmo questionamento que encontrei no livro *Arte e Comunidade*.

Uma das questões centrais que se colocam às práticas em projetos artísticos comunitários que se baseiam em pressupostos participativos de criação coletiva, servindo muitas vezes de plataformas de ensaio para uma participação mais empoderada noutros contextos de vida dos indivíduos, é a seguinte: quais os processos que garantem a efetiva e real participação das comunidades neste tipo de projetos? (CRUZ, 2015, p.46)

Não sei se conseguirei responder a esta pergunta no decorrer deste trabalho, principalmente no que diz respeito a esta escola de teatro, nem posso dizer que será frustrante não o fazer. O que pode me parecer frustrante é o fato de não conseguir reverberar esta pergunta, que inegavelmente nasce do desejo de dar voz a um determinado grupo.

11 Dez  
2017

Ainda nesta data, após a apresentação, a turma manifesta o interesse de ter a minha orientação em cenografia. Eu aceito e peço também para orientar o figurino, pois gostaria de aproveitar como material de observação para o meu projeto de mestrado<sup>62</sup>, que fala especificamente do ensino de figurino para intérpretes. Apresento a proposta de orientá-los, presente em todos os ensaios, construindo o cenário e o figurino dia a dia, junto com a turma, junto com a cena, para aproveitar os registros desta experiência para o meu mestrado. Aceitam e se animam de fazer parte da pesquisa.

Para discorrer sobre este convite feito pela turma, acho importante continuar mencionando as relações que se estabelecem nos processos de trabalho da escola. Então, vale dizer que eu lecionei para esta turma no 1º semestre de 2017, quando ainda estavam na etapa III. A disciplina que ministrei para o grupo foi Cenografia,

por isso acabaram me convidando para exercer a função de orientadora de cenografia, exatamente por entenderem, imagino eu, as disciplinas compartimentadas como são induzidos a pensar diante da grade curricular oferecida na Martins Penna. Durante esse período trabalhei o reconhecimento do espaço destinado à cena como parte integrante dela, com atenção na relação com o público e tudo que a cerca, propondo exercícios onde pudessem criar se apropriando do território ocupado, assim como as imagens produzidas para ele, onde “Cenografia é o espaço eleito para que nele aconteça o drama ao qual queremos assistir. Portanto, falando de cenografia, poderemos entender tanto o que está contido num espaço, quanto o próprio espaço.” (RATTO, 1999, p. 22)

Como pode ser conferido, em outras partes deste trabalho, o tempo de estudo e pesquisa dos conhecimentos ligados aos elementos visuais da cena é muito restrito dentro do currículo oferecido pela escola. Além disso, é isolado e compartimentado em caixas sem muito diálogo com as práticas cênicas da escola, o que muitas vezes acaba nos levando à elaboração de uma disciplina informativa, que sugira caminhos possíveis de percurso. Para tentar libertar estes conhecimentos de um lugar encarcerado por uma grade curricular e permitir que sejam compreendidos imersos na obra teatral, a alternativa que eu e alguns colegas encontramos foi de introduzir, de forma ainda tímida e extraoficial, uma ideia de pedagogia de projeto. Porque compreendemos que:

O caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto, muito menos o nosso próprio projeto de vida. O caminho está lá, mas verdadeiramente só existe quando o percorremos – e só o percorremos quando o vemos e o percebemos dentro de nós. (SANTOS, Ademar Ferreira. Prefácio. Em: ALVES, 2012, p.11)

Cada uma das etapas de formação da Martins finaliza com uma prova pública. O grupo de estudantes prepara uma cena, conduzida, orientada ou dirigida pelo professor ou professora de interpretação, que é aberta ao público no final do período letivo. Como as disciplinas de linguagem visual não fazem parte de todas as etapas, sempre me ofereço a interagir com a turma, fora do meu horário na grade, acompanhando-os durante os horários das aulas de interpretação, juntamente com docentes de interpretação, com o intuito de orientá-los para as questões ligadas às visualidades da cena. Professoras e professores de outras áreas também se oferecem.

Logo que concluímos a etapa III, onde eu ministrava os encontros de pesquisa sobre a cenografia, informei da possibilidade de nos encontrarmos na etapa IV, mesmo não tendo nenhuma disciplina sob minha regência descrita no fluxograma da nova etapa para a qual se encaminhavam. Bastava que me convocassem. E assim o fizeram. Portanto, na etapa IV desta turma, assim como relato no *Caderno Cinza Espiral* ao me referir à Escola de Barreto, foi possível desenvolver encontros/aula com a presença de mais de um professor. Essa é uma prática que não se repete sempre, funciona informalmente, o que é ótimo para pensarmos em algo fora da fôrma. O problema é que está condicionada ao interesse e disponibilidade docente, que muitas vezes não tem possibilidade de conciliação com a sua carga horária. Isso poderia ser resolvido se a prática pedagógica baseada em desenvolvimento de projetos passasse a

<sup>62</sup> Naquele momento o meu projeto ainda seguia com interesse de abordar o ensino de figurino para intérpretes e não o conjunto das visualidades na formação de atores e atrizes.

fazer parte do programa da escola, em um movimento de libertar as disciplinas, ou melhor, “des-disciplinar” (LARROSA, 2019) as disciplinas.

O projeto a ser desenvolvido era “Roda Cor de Roda”, de Leilah Assumpção, texto escolhido com a participação da turma e por causa da turma. O grupo apresentava um número grande de mulheres, ampliando a relevância de trazer um debate conduzido por uma dramaturga, uma mulher, sobre o universo feminino. Essa turma, então, teve a possibilidade de escolha, de identificação e de experimentar criar e refletir sobre todas as linguagens do projeto que estavam desenvolvendo, com a orientação de docentes de diferentes áreas: cenografia, figurino, teoria, música, voz, luz e expressão corporal. Mas, ainda assim, porque as mudanças estão em curso, não funcionou de maneira transdisciplinar e sim interdisciplinar, com a supremacia da disciplina de interpretação, onde quem estabeleceu a metodologia adotada foi o professor regente desse horário, definido pelo quadro organizado pela equipe pedagógica, onde a prioridade foi desenvolver os conhecimentos ligados ao corpo e a voz, deixando as “outras” experiências complementarem o trabalho, com funções satélites. Atribuo o título de satélites, principalmente, ao ensino dos elementos visuais, que costumam chegar, equivocadamente, como formas decorativas da cena. É assim que costuma acontecer com os processos de trabalho das etapas e, até mesmo, os da montagem. A disciplina chamada “Interpretação Dramática” é tratada na escola como a mais importante de todas, como mostro em outros momentos desta pesquisa. Mesmo que isso não seja dito de maneira explícita, a grade curricular evidencia, quando apresenta a disciplina em uma carga horária seis vezes maior do que as outras. Traduzindo o que leio no programa pedagógico da Martins, fica nítido que há uma proposta de formação de artistas, o que baseia o ensino em um caminho único.

Na Martins Penna quando um professor ou professora migram de alguma outra disciplina para a de Interpretação, costumam receber felicitações, como se tivessem sido promovidos de cargo, ascendido ao vértice, confirmando a verticalidade de saberes a que me refiro. É comum, também, ver as pessoas atribuindo congratulações ao professor ou professora de Interpretação, responsável pela montagem de formatura, como se estes estivessem sendo tão avaliados quanto o grupo de estudantes e tivessem um nível de importância diferente dos demais professores ou professoras que participam das montagens. Aí, nesse conjunto hierárquico, que protagoniza alguns em detrimento de outros, as disciplinas de visualidade ficam no terceiro ou quarto escalão, apresentadas em um único semestre e tratadas como coadjuvantes, como pode ser lido mais detalhadamente no outro caderno. Funcionariam apenas como disciplinas informativas, como possibilidade de trabalho em tempos tão curtos e sem interação, se não fosse a iniciativa de alguns professores e professoras em se deslocar, fora dos seus horários, na busca de uma proposta alternativa ao currículo obsoleto existente.

Em algum momento as minhas palavras podem ter um tom de ressentimento, de alguém que se sente excluída, mas não estou falando especificamente da minha arte, nem de mim propriamente, mas da impossibilidade de escolha que estudantes têm na construção do próprio conhecimento. Posso parecer associada à ideia de denúncia, com a suposição de estar apontando o dedo para o outro, que está em um lugar que eu não faço parte. Então, é importante deixar explícito que estou olhando de dentro, me olhando também e repensando minhas crenças e práticas, onde me

reconheço em processo de transformação, mas enraizada em um sistema de ensino que tem amarras presas a muros muito maiores que os das escolas, onde o que nos parece escolha, muitas vezes é definido por um sistema hierárquico de conhecimentos que se formou muito antes de cruzarmos o portão de uma instituição de ensino. Isso pode ser facilmente compreendido na leitura da *Pedagogia do Oprimido*, de onde retiro o trecho abaixo:

Há, contudo, um aspecto que nos parece importante salientar na análise que estamos fazendo da ação antidialógica. É que esta, enquanto modalidade de ação cultural de caráter dominador, nem sempre é exercida deliberadamente. Em verdade, muitas vezes os seus agentes são igualmente homens dominados, “sobredeterminados” pela própria cultura da opressão. Com efeito, na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura. Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”. (FREIRE, 2013, p.207-208)

Reconheço muitas ações antidialógicas, na Martins Penna, pertencentes a essa “cultura da opressão”, onde professoras e professores têm dificuldade de perceber o quanto estamos dominados e, simplesmente, reproduzindo uma prática que naturalizamos. Com isso, pensando no tema desta pesquisa, que se propõe a investigar o ensino dos elementos visuais na formação de atores e atrizes, é importante atentarmos que, para além de um não reconhecimento das visualidades da cena como elementos fundamentais ao processo criativo, existe ainda uma formatação do conhecimento, regida por interesses opressores e de invasão cultural.

A maneira como é conduzido o ensino na Martins Penna, que não está solitária neste comportamento, nem entre escolas e muito menos no mercado teatral, me faz elaborar algumas perguntas que pretendo ir fazendo, junto com outras, ao longo desta análise: Como e por que devemos definir as habilidades específicas que alguém precisa desenvolver para trabalhar com arte? Existe um modelo único de conhecimento para ser ator ou atriz? Por que artistas, para desenvolverem bem a profissão, precisam estudar muito mais horas de um assunto definido como principal? Por que um estudante não pode definir as bases do próprio conhecimento?



Foto do dia da prova pública de etapa IV, quando apresentaram “Roda Cor de Roda”. Em pé, da esquerda para a direita: Maisa Oliveira, Thati Corrêa, Alice Birman, Rodrigo Salvadoretti, Julie Leme, Luiza Cesar, Thamás Morelli e Verônica Machado. Agachadas, da esquerda para a direita: Rebecca Lisboa, Jessica Lígia, Viviane Dias e Aline Ulbricht.

**11 Dez  
2017**

“Roda Cor de Roda” de Leilah Assumpção. Diante de um texto inteligente, teatral e repleto de complexidades atuais sobre a presença da mulher em meio a sociedade (machismo, depreciação, violência e sexismo), realizaram (elas e eles) cenas repletas de convicção, talento e com muita expressão! 😊 :D 11 de dezembro de 2017.”

Luciano Loureiro<sup>63</sup>

A experiência com o grupo desta postagem do facebook, no exercício de pesquisa de “Roda cor de roda”, que culminou na produção de cenas curtas, construídas em sequência da dramaturgia de Leilah Assumpção, revelou uma turma predisposta ao risco, interessada em degustar a obra por inteiro e participar da elaboração do espetáculo. Ainda inseguras nesta autonomia, mas disponíveis e com interesse em se manifestar definindo os rumos de construção do próprio conhecimento. Os desejos desta turma se alinhavam com um dos pressupostos de criação colaborativa, apresentados por Antônio Araújo para o Teatro da Vertigem.

<sup>63</sup> MINHAS lembranças e trabalhos. RJ: Luciano Loureiro, 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1567075076660929&set=a.203719336329850&type=3&theater>. Acesso em: 10 abr. 2020.

Pretendíamos garantir e estimular a participação de cada uma das pessoas do grupo, não apenas na criação material da obra, mas também na reflexão crítica sobre as escolhas estéticas e os posicionamentos ideológicos. Não bastava, portanto, sermos apenas artistas-executores ou propositores de material cênico bruto. Deveríamos assumir também o papel de artistas-pensadores, tanto dos caminhos metodológicos como do sentido geral do espetáculo. (ARAÚJO, 2011, p.133)

Exatamente por isso achamos pertinente testar algo novo na última etapa com o grupo. Eu e Luciano propusemos, em diálogo com a turma, um processo de criação colaborativa, com autonomia, em que tudo deveria ser decidido democraticamente, sem hierarquização de conhecimentos e sem comando único, tanto na relação entre docentes e discentes quanto entre os mesmos pares de cada segmento. Acrescentei ainda que eu não seria responsável por desenvolver os projetos de cenografia e de figurino, que deveriam ser elaborados pelos integrantes do grupo em formação, com a minha orientação, para que tivessem a oportunidade de criar o espetáculo na íntegra. A turma pareceu animada com as possibilidades das nossas decisões coletivas.

**12 Dez  
2017**

Conselho de classe<sup>64</sup> na Martins, com a presença da equipe de direção e corpo docente. Solicito à direção da escola que me permita ficar atendendo somente a montagem, no semestre seguinte, para que eu possa acompanhar os ensaios junto com o professor Luciano Loureiro, sem ter que me desdobrar em turmas, me afastando de alguns ensaios. A direção e coordenação pedagógica acham legítimo o meu pedido, no entanto advertem para a possibilidade de sobrecarregar as outras três professoras orientadoras das demais disciplinas de visualidade, que teriam de me cobrir e ainda orientarem a montagem nas suas disciplinas: iluminação, figurino e caracterização. Então, lanço a proposta de orientar todas as áreas de visualidade desta turma, deixando-as livres para se dividirem entre as disciplinas das etapas anteriores.

As três professoras- Ana Paula Brasil (Iluminação Cênica), Luciana Barbosa (Caracterização) e Carla Gracinda (Figurino) - aceitaram meu pedido e se colocaram à disposição para ajudarem caso, em algum momento do caminho da orientação, seja necessária a busca de conhecimentos mais específicos, que elas pudessem nos oferecer.

Com a possibilidade de orientar áreas que não eram, exatamente, as minhas, precisei buscar apoio teórico na ideia de “mestre ignorante”, em que:

[...] pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é. conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. (RANCIÈRE, 2002, p.27)

<sup>64</sup> Este Conselho de Classe que mencionei nesta data era o referente ao encerramento do semestre de 2017 e ocorreu com a presença de boa parte da turma de estudantes.

Descrevo mais detalhadamente sobre essa experiência na Introdução localizada no *Caderno Cinza Espiral*, portanto prefiro não me repetir aqui. Seguirei ressaltando outros aspectos referentes a esta experiência, não mencionados na referida introdução.

Orientando todas as visualidades, e acompanhando o processo com o diretor, tive a oportunidade de participar de várias outras questões do processo criativo, que de uma forma geral são excluídas da função de uma cenógrafa e/ou figurinista. Assim como pude fomentar a participação de atores e atrizes no processo criativo das demais áreas.

Esse modelo de ator que mergulha cegamente em uma personagem, se alheando do discurso geral da peça, nos parecia obsoleto e limitado. Tal perspectiva também dizia respeito aos outros colaboradores artísticos, fosse ele o iluminador ou o diretor musical. Todos os integrantes, apesar de comprometidos com determinado aspecto da criação, precisariam engajar-se numa discussão de caráter mais generalizante. Em outras palavras, o ator não criaria apenas a personagem, nem o iluminador criaria somente o seu projeto de luz, mas todos eles, individualmente e conjuntamente, criariam a obra cênica total levada a público. (ARAÚJO, 2011, p.133-134)

Pensando na perspectiva de um ator criador, que “não cria apenas a personagem” ou, até mesmo, ao criar a personagem, acaba não “se alheando do discurso geral da peça”, é que proponho uma revisão no ensino das visualidades e nas relações de trabalho que precisam ser repensadas em um caráter holístico da arte. Até mesmo o Teatro da Vertigem, que uso aqui como exemplo de um ator participativo, também me parece negligenciar os conhecimentos ligados às visualidades no primeiro momento de seus processos criativos. Ainda que o diretor do grupo diga que:

A dinâmica do compartilhamento não é apenas entre os demais colaboradores e o dramaturgo, mas de todos com todos, simultaneamente: o ator traz elementos para a cenografia que, por sua vez, propõe sugestões para o iluminador, e este para o diretor, em contínuas interações. (ARAÚJO, 2011, p.136)

Em outro momento, do mesmo livro, onde ele explica, a partir da experiência do grupo, deixa explícito que:

[...] o processo colaborativo se iniciou numa perspectiva tripartida, trazendo, para o centro da criação, atores, dramaturgo e diretor. Esse triângulo nuclear dava início aos trabalhos e, a partir de sua contribuição, os outros colaboradores iam se apropriando do processo. Não que eles estivessem alienados do que vinha sendo feito, mas sua presença, numa primeira fase dos ensaios, ocorria esporadicamente, mais na qualidade de observadores do que de propositores. Porém, à medida que o processo avançava, sua participação ganhava cada vez mais assiduidade e, então, passavam a integrar a criação em pé de igualdade com os artistas daquele tripé inicial. (ARAÚJO, 2011, p.138)

Portanto, diferentemente desta experiência do Teatro da Vertigem, considerado uma referência no que diz respeito ao processo colaborativo de criação, tentei nesse processo, como representante e articuladora da pesquisa ligada às visualidades da cena, incentivar a percepção da obra holisticamente. Com isso, fazendo parte de todo o processo, desde o início, tive a oportunidade de levar para os debates questões ligadas à produção de visualidades, que muitas vezes são negligenciadas, como se estivessem dissociadas dos momentos iniciais de criação. A criação de uma obra de arte pode ter início de muitas maneiras, inclusive tendo como “o centro da criação, atores, dramaturgo e diretor”. Podemos partir de um texto, de uma música, de um tema, também podemos lançar propostas geradas por um lugar, uma luz, uma indumentária ou, todas estas coisas juntas. No entanto, se não tivermos oportunidades de elaborar novas lógicas criativas, principalmente dentro de uma escola, estaremos sempre condicionados às lógicas vigentes e nunca produziremos transformações.

12 Dez  
2017

O Luciano, que também é meu parceiro na vida pessoal, onde produzimos muitas trocas artísticas, já saiu da Martins inquieto para achar um texto que se encaixasse a esta turma tão feminina. Propôs ao grupo que passássemos as férias de janeiro pesquisando o que nos interessasse. Ao final do encontro com a turma, fizemos juntos, todos e todas, o seguinte recorte: optar por autoras, mulheres, brasileiras e vivas. Muito bom poder participar desta pesquisa com o grupo, o que é incomum na Martins, já que normalmente os projetos de montagem nascem de uma proposta do professor diretor.

As trocas a que me referi no registro anterior, com o Luciano, deveriam ser uma prática entre todos os professores e professoras do projeto, mas infelizmente não acontecem com a frequência desejável. Lamentavelmente, só ocorrem entre nós por uma circunstância da vida pessoal, que nos propicia encontros fora da escola em debates sobre os projetos que nos envolvemos. Reconheço que isso não é uma prática saudável para a nossa rotina de casal, mas tem sido muito bom para o desenvolvimento de ideias no trabalho. O correto seria termos, todos e todas, encontros periódicos para discutir novas ideias.

As férias acabaram e voltamos ao trabalho com pesquisas e sugestões textuais. O que acabou não ocorrendo muito por parte de estudantes. O ano letivo reiniciou em fevereiro e o mês foi quase todo, praticamente, dedicado às escolhas das autoras que seriam nossas parceiras na construção do espetáculo. Depois de algumas idas e vindas, com pouca participação da turma que, para minha surpresa não se engajou tanto nestas escolhas, definimos 5 autoras, mulheres brasileiras e vivas: Conceição Evaristo, Grace Passô, Julia Spadaccini, Marcia Zanelatto e Renata Mizrahi. Ainda teríamos que definir entre muitos textos delas, quais selecionaríamos, dentre os que nos enviaram com autorização para montar na escola.

A escolha das autoras foi o primeiro momento, depois que voltei à leitura do memorial arquivado, que identifiquei uma interferência minha, que julgo ter sido equivocada no que diz respeito ao que compreendo hoje como orientação, em uma perspectiva de “mestre ignorante”. Porque “Há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova a ser conhecida” (RANCIÈRE, 2002, pág.39), mas na busca de definições mais céleres

ao processo, preocupada com o tempo e a possibilidade de chegar a um resultado satisfatório, acabei interferindo mais do que devia nesta escolha. Não me refiro ao fato de que a dramaturgia não deva estar inserida em questões de visualidade, neste sentido foi ótimo participar desta etapa, para já irmos fazendo ligações com as imagens, os territórios da cena e outras questões que, para mim, estão em relações visuais. Na verdade, percebi, tanto em mim, quanto no Luciano, um desejo de ganhar tempo, de trazer soluções. Ao percebermos a morosidade da turma na pesquisa das autoras, ao invés de contribuirmos para a investigação, acabamos oferecendo respostas prontas. Nenhuma das escolhas foi imposta a ninguém, mas noto agora que funcionamos mais como influenciadores que orientadores.

As autoras Conceição Evaristo e Grace Passô foram trazidas por estudantes, algum tempo depois do prazo que estabelecemos para fechar. A proposta de usar os textos de Julia Spadaccini, Marcia Zanelatto e Renata Mizrahi, foi uma contribuição minha e do Luciano, que acabou sendo aceita pela turma, um pouco porque confiavam em nós e outro tanto por falta de opção, não exatamente por identificação. Fizemos votação para decidir se estas autoras seriam a base dramaturgica do espetáculo, ou seja, não houve imposição; mas fico me perguntando se não teria sido mais interessante se tivéssemos ajudado a construir perguntas, ao invés de oferecermos alternativas de respostas.

#### Final da primeira semana de março 2018

Depois de termos feito uma pré-seleção de textos, o Luciano me lançou uma possibilidade, um desejo que vinha na sua cabeça. Ele propôs que o cenário, a ser construído em um dos dois teatros da Martins Penna (Armando Costa ou Luiz Peixoto), fosse inspirado numa casa, onde receberíamos o público para uma espécie de festa. Ouvi aquela provocação e passei um tempinho pensando sobre isso. Fiz algumas pesquisas sobre Home Theatre<sup>65</sup>, que foi uma das referências que ele me deu. Fotografei alguns espaços da escola e comecei a pensar em um caminho para propor.

Em geral as primeiras improvisações não levam muito em conta o espaço. Nossa educação restringe o teatro a uma relação frontal, nem claramente percebida, nem de fato assumida como tal. Os clichês sobre o teatro remetem a um “estrado” ou a um “palco”, sem que o espaço seja levado em conta como um elemento do jogo teatral. A forte tradição literária de nosso teatro prevalece sobre a dimensão plástica ou a limita a noção vaga de “cenário”. A relação entre o lugar de onde se vê e de onde se é visto não é percebida nessa abordagem do fenômeno teatral. (...) (RYNGAERT, 2009, p.125)

Mesmo ciente das limitações abordadas por Jean-Pierre Ryngaert, em seu livro *Jogar, representar*, sobre as dificuldades de percepção do espaço como direcionamento de um processo de criação, resolvi arriscar uma proposta. Como o Luciano é casado com uma cenógrafa, no caso eu, ele acaba pensando o espaço de forma diferenciada de muitos diretores que conheço. Eu influencio a prática dele, que também exerce

influência sobre a minha. Ponto para nós que podemos experimentar as coisas em uma lógica diferente da estabelecida pelo mercado. Não é sempre amistosa esta troca, mas com ele acabo tendo a oportunidade de colocar em prática a ideia de que a imagem pode ser geradora de um impulso criativo. Sendo assim, iniciei uma investigação de possibilidades cenográficas em que a ideia proposta por ele fizesse sentido com o espaço que ocupa e não exatamente com o que colocaríamos dentro dele. E aí, mais uma vez, exerci a função de influenciadora. Mesmo querendo oferecer aos estudantes uma participação completa no processo criativo, acabei atropelando e queimando etapas que poderiam ser trabalhadas de outra maneira no processo. No entanto, sem querer me penitenciar totalmente pelas minhas escolhas, também identifico nessa provocação gerada por mim, o fato de querer descobrir um espaço que oferecesse ao grupo de estudantes mais possibilidades investigativas, saindo de um espaço convencional de teatro, que normalmente é definido pelo professor diretor ou pelos próprios estudantes, sem nenhuma conexão com o que pretendem discutir através do espetáculo. Ainda que eu pudesse ter proporcionado ao coletivo uma atividade de descoberta deste espaço/casa, ao invés de ter oferecido a sugestão pronta, identifico no caminho que seguimos mais uma relação com a Arte e Comunidade, que considero relevante nas descobertas visuais deste processo.

A questão do espaço onde acontece a manifestação da Arte e Comunidade, [...], é uma questão transversal e que se liga com o princípio de democratização da arte, que, por sua vez, se conecta intimamente com os espaços não convencionais e de acesso menos restrito e, de uma forma geral, com o que designamos por espaço público. A dimensão espacial ganha, nesta forma de fazer arte, um papel ainda mais relevante porque é, na maior parte dos casos, a partir do espaço, tornado lugar, pela dinâmica que se gera entre as pessoas e a sua identidade, que se constroem os objetos artísticos. [...] O espaço nas suas múltiplas camadas é fonte e resultado de processos. Neste sentido, é essencial situar como é que as pessoas participam nestes processos, qual o seu lugar no seu “lugar”? A possibilidade de resposta a esta questão vive num equilíbrio frágil, mas por isso mesmo honesto na sua procura. Deve ser em cada momento e lugar que se encontra a forma como se constrói uma proposta desafio. [...] (CRUZ, 2015, p.45)

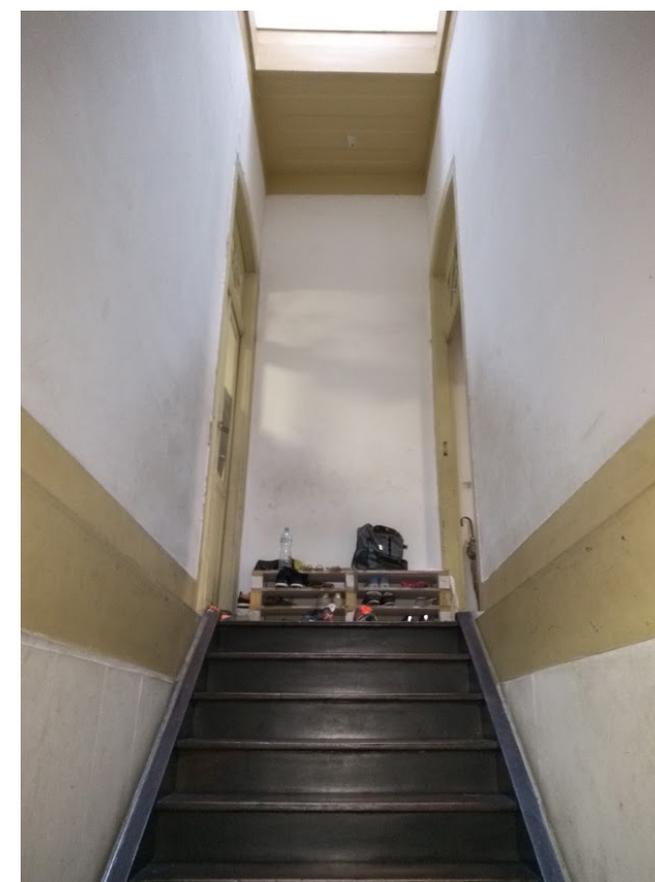
65 Busquei, para referência, informações no site do Festival Internacional de Cenas em Casa. Disponível em: <http://www.festivalhometheatre.com.br/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

14 Mar  
2018

Apresentei uma proposta de ocupação de espaço para a turma toda e algumas professoras e professores. Propus que saíssemos dos teatros convencionais da escola<sup>66</sup> e, através da ideia do Luciano de criar um meta teatro, um espaço onde atores e público estariam numa festa, sugeri usarmos a sala de espelho (uma sala da Martins usada para dança, com espelho e barra) e criármos nela e na entrada do prédio do barão a sensação de que o público está entrando em uma casa. Afinal de contas nossa escola é de fato uma casa e vi uma possibilidade de investigar o nosso território e entender a cenografia pré-existente. Podemos constituir porteiro, vizinhança e relações que se estabelecem ao entrar em um território menos formatado por relações distintas entre plateia e cena. A equipe aceitou a proposta. Levei as imagens abaixo: (sequência de imagens do casarão até chegar à sala de espelhos)



Fachada da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna.



Registros da escada de acesso ao segundo andar do casarão da Martins Penna.

<sup>66</sup> A Martins Penna possui dois espaços que, mesmo sendo utilizados como sala de aula, foram construídos especificamente para a apresentação de espetáculos. Os dois teatros existentes na escola são: o Teatro Luiz Peixoto, um teatro com características, referentes a uma distribuição entre palco e plateia, que se aproxima do molde italiano e o Teatro Armando Costa, um espaço multiuso que já foi construído com possibilidades variadas de distribuição na relação palco e plateia.



Vista externa através da janela da sala de espelhos, que oferece acesso ao jardim interno do casarão.



Registro da sala de Espelho.



Esboço do casarão, feito na reunião de discussão sobre a definição espaço a ser utilizado no espetáculo.

Na reunião de proposição do espaço, apresentei, juntamente com as fotos, um esboço do casarão, um corte na vertical da planta, como um rascunho de uma ideia de *raio x*, para impulsioná-los a investigar o lugar não só por dentro da sala de espelho, como moldura das cenas, mas todo o território do entorno, da rua, da própria escola e do que aquela casa que abriga a Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna significa e de que maneira nos afeta, afeta a cena e o público. Essa foi a “proposta desafio” que eu fiz à turma.

[...] A localização do prédio (subúrbio ou centro da cidade?), sua forma e o sistema de suas funções internas, com tudo o que ele pressupõe no tocante a escolha do horário, duração e desenrolar das representações: são estas as primeiras marcas da política. A instância política que ordena o teatro é, em primeiro lugar, a arquitetura. Isso não significa que o que é representado no teatro seja desprovido de significação política, sem projeção. Simplesmente o que se representa é previamente ordenado pela arquitetura – literalmente, colocado em cena por ela. [...] Pensar o teatro a partir de descrições do que acontece em cena, ignorando o que a existência, a forma, o lugar, o volume desta cena devem a uma construção – que não é universal e não é óbvia – é pensar o teatro esquecendo a política que o ordena – a prescrição, a convocação política que o põe em cena. (GUÉNOUN, 2003, p.16)

Quando o Luciano sugeriu a criação de um espaço inspirado em uma casa, pelas nossas conversas, me parecia que o objetivo dele era, independente do assunto que trataríamos, experimentar a proximidade com o público, em um caráter de confidencialidade e festa, dada a tendência da turma em discutir questões urgentes sobre o feminino, características que já haviam se anunciado no final da etapa IV.

[...] o significado (simbólico, histórico, institucional) do lugar era mais importante que suas possibilidades cênico-arquitetônicas. Abriamos mão de uma arquitetura mais “teatral” em prol do sentido, ou sentidos, que um determinado local pudesse evocar. [...] Contudo, por que uma cenografia teatral, construída na tradicional “caixa preta”, não seria suficiente para alcançar o que desejávamos? Talvez porque tivéssemos a necessidade de um elemento de “realidade” que uma construção cenográfica, por mais verossímilante que fosse, jamais seria capaz de atingir. (ARAÚJO, 2011, p.165 -166)

Eu poderia escrever um capítulo inteiro e muito mais sobre a escolha de utilização de espaços alternativos, mas este não é exatamente o foco do meu trabalho. Apesar de entender que este espetáculo, feito em um espaço alternativo, nos proporcionou muitos desafios e entendimentos ligados à esta questão, qualquer coisa que eu escreva aqui, sem me aprofundar muito sobre este assunto, pode parecer um arremedo ao que Antônio Araújo escreve no capítulo “A resignificação do espaço”, no livro “A gênese da Vertigem”. Portanto, aconselho às pessoas mais interessadas na investigação de espaços alternativos, a entrarem em contato com o referido capítulo do livro, de onde destaco o que mais me interessa na relação do ensino das visualidades na formação de atores e atrizes, que é a influência do espaço na performance de um intérprete e portanto material de estudo, investigação e trabalho de atores e atrizes.

*A relação espaço/ator*: o espaço afeta a interpretação, ao proporcionar ao ator uma situação atmosférica e objetual específica, diferente daquela construída cenograficamente. A entrada no local escolhido pode ser inibidora para os intérpretes, fazendo-se necessário a criação de estratégias para a superação dessa timidez, tais como exercícios e improvisações direcionadas. Por outro lado, a experiência desestabilizadora que o “espaço específico” provoca, pode também ser aproveitada a favor das interpretações. [...] Nesse sentido, se o espaço afeta o ator, também este afeta o espaço, humanizando-o e teatralizando-o simultaneamente. O corpo do intérprete re-significa o corpo arquitetônico. E vice-versa. (ARAÚJO, 2011, p.174 -175)

O que o autor escreve é uma análise sobre a utilização de uma igreja como cenografia pré-existente, como *site specific* à criação de um espetáculo, e de que maneira este espaço alternativo interfere na performance de atores e atrizes. A esta discussão, neste trabalho, o que me interessa acrescentar é a investigação das visualidades como campo de interesse para intérpretes, não só os espaços alternativos, mas qualquer espaço. Porque “Um *site specific* não significa que tudo tenha de ser realizado em um armazém do século XIX ou em uma fábrica abandonada; significa criar algo especificamente para aquele espaço – que pode bem ser um teatro propriamente dito” (HOWARD, 2015, p.45) E isso diz respeito à maneira como um ator se posiciona no campo visual que ocupa, a forma que compreende e dialoga com a cenografia criada ou pré-existente.

Há infinitas possibilidades cenográficas em relação a um espaço vazio, seja em um teatro tradicional especialmente construído ou em um edifício restaurado que renasce após uma mudança de uso. Cada espaço arquitetônico faz suas próprias demandas, mas nenhum deles pode alcançar seu pleno potencial sem uma ação em seu interior. Uma produção bem elaborada, apreciável e muito bem apresentada pode abrir caminho através do arco do proscênio e ser tão dinâmica e empolgante quanto qualquer produção em um espaço de *site specific*. Por outro lado, apresentar uma peça clássica em um espaço novo, tirando proveito das possibilidades arquitetônicas oferecidas aos atores em vez de preenchê-lo com cenário, pode gerar toda uma nova dimensão na produção, o que, frequentemente, recaptura o interesse dos espectadores. A cenografia é a concretização de uma imagem tridimensional da qual faz parte a arquitetura do espaço. A imagem inclui o posicionamento e o espaçamento referente aos seres humanos e aos objetos, e isso une a verdade das palavras à ressonância de outra história que está por traz do texto. (HOWARD, 2015, p.42)

Portanto, de acordo com Pamela Howard, a determinação de um espaço para a cena já conduz a caminhos cenográficos. É importante trazer essa reflexão para as montagens produzidas na Martins que, baseada no currículo escolar, pouco dialogam com os elementos visuais da cena. Na maioria das vezes professores e professoras, responsáveis pela direção dos espetáculos de formatura, ou mesmo os próprios estudantes, definem o espaço da escola, que pretendem utilizar para a montagem, sem propor um estudo mais aprofundado sobre a cenografia pré-existente, ignorando

as possibilidades expressivas do espaço que acolherá o espetáculo, o que desvia de uma potente gama variadíssima de estudos para intérpretes.

Para o espetáculo que estamos discutindo agora, o pressuposto era um processo criativo colaborativo, onde as diferentes partes que compõem o trabalho estavam livres para propor caminhos criativos, que poderiam partir, tanto do corpo discente, quanto do corpo docente. Ainda que neste processo eu tenha tentado não dar soluções criativas, para deixar estudantes mais proponentes, mesmo me autocriticando pelo excesso de influência, achei que sugerir um espaço para investigação foi muito enriquecedor.

A escolha da sala de espelho trazia em si uma proposta de estudo de *site specific*. Pensei o quanto seria proveitoso, para o entendimento de que o espaço interfere no corpo, podermos investigar um local diferenciado, que não é usado na escola como área de representação, mesmo concordando com a ideia de que “Um *site specific* [...] pode bem ser um teatro propriamente dito.” (HOWARD, 2015, p.43) Assim, mesmo que fossemos para um dos dois teatros existentes na escola, espaços convencionais de espetáculo, teríamos que investigar possibilidades arquitetônicas. A escolha estratégica da sala de espelho me possibilitou provocar a quebra das convenções enraizadas que os estudantes estabelecem com os territórios da cena, em que dialogam pouco com eles. Menciono no *Caderno Cinza Espiral* os motivos que me levam a crer nisso, mas ratifico aqui, que entendo estarem diretamente ligados às conclusões que eles tiram a partir do currículo oferecido.

16 Mar  
2018

Reunião de escolha dos textos. Nos reunimos na sala dos professores, docentes e discentes, para debater sobre quais textos trabalharemos. Todas as pessoas puderam participar, discentes e docentes. Mas nem toda a equipe estava presente. De professores orientadores, somente eu e Luciano. Do grupo de estudantes, estavam ausentes: Diego, Aline e Rodrigo.

Segue abaixo a seleção:

Conceição Evaristo: **Maria e Quantos filhos Natalina teve?**

Grace Passô: Fragmentos de **Por Elise**

Julia Spadachini: **Cena Felicidade**

Marcia Zanelatto: Fragmentos de **7 platôs**

Renata Mizrahi: **Leve e Isso foi apenas uma cena curta**

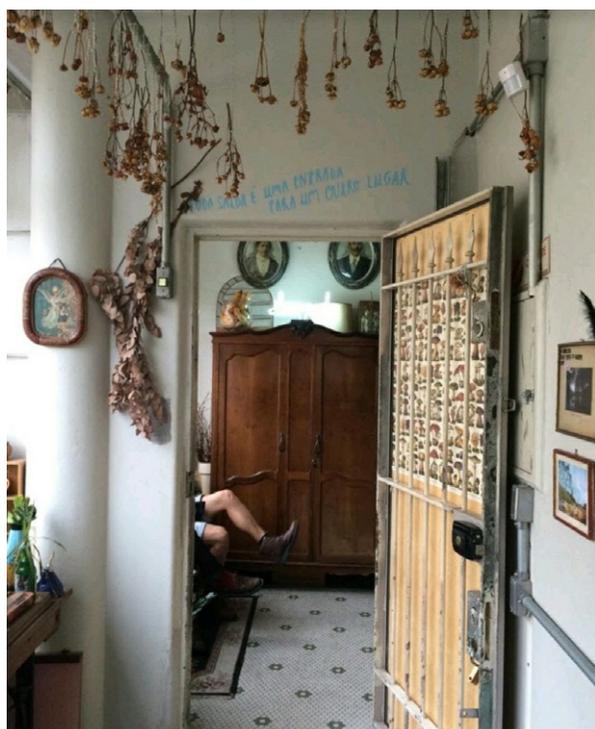
A definição dos textos a serem trabalhados parece ter chegado como um ingrediente fortalecedor do desejo de pesquisa, que me parecia um pouco estagnado até então. A estagnação a que me refiro, espelha um caminho de trabalho segmentado, que coaduna com a metodologia de ensino oferecida, na maioria das vezes, pela Martins. Uma sequência de trabalho que naturaliza a ordem vigente no mercado, e que me parece ter sido gravada e decorada por alguns estudantes e professores, da seguinte maneira: “primeiro precisamos do texto, aí escolhemos personagens, depois o diretor diz pra onde ir e como ir, aí sim podemos pensar na cenografia, música, figurino, partimos para a produção disso e, por fim, acendemos ou apagamos as luzes, aguardando a entrada do público”

Obviamente estou generalizando o contexto, que pode variar um pouco para lá ou para cá nesta afirmação hipotética. No entanto, se olharmos no *Caderno Cinza Espiral*, onde escrevo sobre o currículo e o fluxograma desta formação, veremos que, mesmo com alguma transgressão proposta por uma parte de docentes e discentes, ainda estamos aprisionados a uma maneira fragmentada de criação teatral. E, se verificarmos a presença de professoras e professores neste registro do dia em que nos reunimos para a escolha do texto, poderemos identificar, na ausência de boa parte do corpo docente, a confirmação do que estou escrevendo. Acrescento a isso, não só a experiência que trago com este espetáculo, mas a recorrência desde as primeiras montagens que integrei na escola. Atendendo a uma lógica hierárquica de mercado, que também rege o ensino, percebo que tudo precisa ser definido pelo diretor. Assim, tenho presenciado ao longo do tempo que leciono na Martins que, com algumas poucas transformações nos últimos anos, os ditos “outros” professores ficam aguardando as definições ou o chamado do professor diretor, para iniciarem o processo de participação na montagem, seja como criador ou como orientador. Não faço aqui nenhum julgamento de partes, mas enfatizo a necessidade urgente de diálogo desde o início do processo.

Como disse no parágrafo anterior, eu estou generalizando e, ao contrário do que destaquei acima, faço sobressair estudantes como a Maísa, que aproveitou muitas das provocações que eram colocadas em roda, como caminhos de pesquisa. O registro à frente, ainda do mesmo dia, mostra um bom exemplo. A Maísa foi uma das poucas estudantes do grupo a fazer algum tipo de pesquisa visual no início do processo.

16 Mar  
2018

A estudante Maísa, já impulsionada pela proposta sugerida para a investigação do cenário, envia para mim, e logo depois compartilha com o grupo, imagens de um bar paulista, chamado *Balsa*<sup>67</sup>, com referências visuais muito interessantes para serem aproveitadas na criação do cenário.



Sequência de imagens do bar, *Balsa*, parte da pesquisa feita pela estudante Maísa.

67 BAR. In: *Balsa*. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.facebook.com/balsa26/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

## Ensaaios e preparativos

Reúno aqui, neste capítulo, registros escritos e fotos<sup>68</sup> do período em que o espetáculo foi tomando forma e sendo construído. As análises feitas se conectam aos capítulos do *Caderno Cinza Espiral*, que me permitem, alternadamente, repetir pontos que, no outro caderno, surgiam como questão de debate e aqui entram em diálogo direto com a prática e a experiência vivida no espetáculo analisado.

28 Mar  
2018

Reunião de definição da ordem dos textos. Nesse dia, depois de fecharmos quais textos trabalharemos em cada momento, sugeri que estudantes pensassem nas cenas imaginando a ocupação da sala de espelho, buscando referência em seus espaços caseiros, considerando o público misturado à cena, fazendo parte da festa. Sugeri ao grupo de intérpretes imaginar o lugar da sala que mais condiz com as histórias que vamos contar e que elementos poderíamos colocar em cada cena.

Já que o texto parecia dar um levante ao interesse do grupo no que diz respeito à pesquisa visual, não perdi a oportunidade de provocá-los a investigar. Ocupar, desde os primeiros ensaios, o lugar da cena é um privilégio, uma prerrogativa que temos o conforto de vivenciar na Martins. Como as montagens, na maioria das vezes, se utilizam dos espaços da escola, podemos nos dar ao luxo de criar em processo colaborativo com o espaço, em diálogo com ele, permitindo que também nos afete, assim como pretendemos afetá-lo. No entanto, de nada adianta esta vantagem se nós ignorarmos a comunicação com o lugar da cena.

A capacidade de sugestão do espaço vazio é tão grande que um único elemento nele situado poderá criar ou destruir um equilíbrio extremamente delicado. [...] É necessário, me parece, não esquecer que um palco ou um espaço vazio são as paisagens nas quais o nosso espetáculo vai existir. Não podemos menosprezá-lo pois, como uma paisagem maltratada, recusará algo que não esteja sintonizado com ele. [...] Se a relação com o espaço não for clara, haverá uma rejeição por parte dele pois nada de positivo pode acontecer se não existir um claro diálogo com o lugar onde colocaremos, como resultante de policolaborações, nosso projeto. (RATTO, 1999, p.33-34)

Essa relação de diálogo com o espaço, que é fundamental para a cena, capaz de modificar completamente a compreensão de um texto ou de uma proposição corporal, não depende exclusivamente dos conhecimentos técnicos de um cenógrafo. É evidente que este – não querendo desmerecer a minha profissão – normalmente traz em sua *bagagem* recursos que ajudam a transformar o espaço. As palavras que cito acima, inclusive, são reflexões de um cenógrafo, o mestre Gianni Ratto,

<sup>68</sup> A maioria das fotos que seguem, a partir de agora, são parte da memória do processo, feitos no mesmo dia dos registros escritos e estarão aqui em acompanhamento aos relatos. As fotos que, por acaso, não fizeram parte dos registros do processo, receberão uma legenda específica.

que aconselha seus pares a criarem projetos em parceria com o espaço vazio, que já é cenário. Mas, o que meu colega nos provoca a pensar, em seu “Antitratado de cenografia”, está além do que usualmente definem como função de profissionais da cenografia. Estamos aqui, eu e Ratto, falando de História e Geografia, assuntos que precisam permear a dramaturgia, música, interpretação, tudo que compõe um espetáculo, e estão diretamente ligados ao espaço. Acrescento ainda as palavras de Pamela Howards, outra cenógrafa, já citada aqui neste caderno, que diz:

A arquitetura e o espaço cênico são sempre definidos em um contexto. Para entender isso, é importante pesquisar e entender a história do espaço. Que segredos contam essas paredes? As pedras falam, e os espaços conservam memórias. Dessa maneira a dramaturgia do espaço é criada. (HOWARD, 2015, p.48)

Completo então que, considerando o espaço em toda sua potência, podemos entendê-lo como um elemento importante de contracenação com qualquer participante da cena e parte inicial de um processo para a criação da cenografia, e de qualquer coisa que colocarmos nele. Sendo assim, nesta experiência de criação de espetáculo, a ocupação da sala de espelhos, lugar da cena e, também, dos ensaios, tornou-se uma vantagem, não só para o espetáculo, mas para a compreensão da importância do diálogo com este elemento visual, como poderemos ver mais adiante em alguns exemplos.

04 Abr  
2018

Luciano propôs uma atividade física e o espaço de trabalho já passou a ser a sala de espelho.

Outro fator importante, além do que já mencionei anteriormente sobre a vantagem de habitar o espaço da cena já nos primeiros ensaios, que também deriva do que escrevi, é a possibilidade de se constituir intimidade com o ambiente, em uma relação



sinestésica com ele. Estudar e pesquisar sobre um assunto nos confere algum grau de intimidade com a coisa, conhecer a história e a geografia de um lugar nos ajuda a criar com ele, sobre ele e para ele, mas nada se compara à intimidade proporcionada pela relação com o meio ambiente. Poder penetrar o espaço, rolar, sentir, respirar, cheirar, ouvir seus sons e, a partir dos sentidos entrelaçados entre si, produzir associações e metáforas, confere poesia à cena. Ainda estamos, aqui nesta análise das memórias, no início desse processo de intimidade, que ganhará mais para frente novos contornos, com muita riqueza de detalhes e nuances sensíveis e potentes na percepção do espaço, território do visível através de todos os sentidos.

**06 Abr  
2018**

Eu sugeri que este processo começasse a ser registrado, na possibilidade de se transformar em um pequeno documentário, para inscrição na Quadrienal de Praga, que vai acontecer em junho de 2019. Eu já estava registrando, com o objetivo de entender o processo de criação dos figurinos, mas sugeri que cada um fizesse o seu registro, da maneira que estava percebendo, do processo todo.

Os comentários sobre este dia 06 de abril vão se aprofundar mais à frente. Pensei até em subtraí-los daqui, mas acabei mantendo para não fugir da ordem cronológica dos registros e por fazer sentido com as transformações que a pesquisa sofreu, interferida pela proposta de um documentário para a Quadrienal de Praga (PQ) 2019.

**09 Abr  
2018**

Distribuição de personagens. Depois de termos ouvido, em encontros anteriores, o que cada estudante gostaria de fazer, partindo das cenas que escolhemos, fizemos uma distribuição de personagens, tentando atender, o máximo possível, os desejos de todas e todos. Ficou assim:

Julie – *Cena felicidade*

Rodrigo – *Cena felicidade*

Thamás – *Leve*

Luiza – *Leve*

Maísa – *Isso foi apenas uma cena curta*

Tathi – *Isso foi apenas uma cena curta*

Diogo – *Maria*

Aline – *Maria*

Jessica – *Quantos filhos Natalina teve?*

Rebeca – *Quantos filhos Natalina teve?*

Alice – *Lixeiro, fragmento de Por Elise*

Viviane – *Mulher, fragmento de Por Elise*

Verônica – *Dona de casa, fragmento de Por Elise*

Camila – *Armadilha 3, fragmentos de 7 platôs*

Se a escolha dos textos é capaz de impulsionar o processo criativo, a definição das personagens, que cada ator ou atriz irão representar, impulsiona mais ainda. No dia 28/03 eu já havia solicitado uma atenção à ocupação do espaço, mas poucos foram os retornos sobre essa proposição. Resolvi detalhar mais a sugestão. Então, o que segue adiante é uma proposta, em quatro possibilidades de pesquisa, referentes ao espetáculo como um todo: conceito geral, cenografia, figurino e luz. Os quatro pontos abaixo foram explicados presencialmente e enviados posteriormente por *Whatsapp*.

**09 Abr  
2018**

Solicitei algumas pesquisas para irem sendo feitas aos poucos, em processo criativo do espetáculo:

Palavras conceito. Solicitei que começássemos, toda a equipe, a partir de agora, a pensar em umas três palavras conceito, que trouxessem a síntese do que estamos construindo para este espetáculo.

Investigação do espaço, trabalho individual. Fazer um mapa da sala, uma *planta baixa*, onde cada um pudesse ir colando referências (ou escrevendo) sobre cada canto da sala, uma espécie de arquivo visual. A ideia é que cada intérprete ganhe intimidade com o espaço, no sentido de investigar as metáforas existentes em cada canto, porta, janela, piso etc.

Observação de pessoas na rua. Como estamos construindo um espetáculo com personagens do cotidiano e que, ao mesmo tempo, estão inseridos em uma relação de muita proximidade com o público, se misturando a ele, pedi que cada pessoa do grupo fizesse uma investigação das pessoas na rua, observando que características visuais podem produzir determinados pensamentos, sensações, estados emocionais etc. A partir daí começar a fazer um arquivo visual de referências para a sua cena.

Pesquisa de possibilidades de iluminação sem refletor. Saímos do teatro (prédio), vamos fazer o espetáculo em um espaço não convencional, por isso, entendo eu, precisamos buscar recursos de iluminação, que sejam, também, não convencionais.

A proposta acima era que todas as investigações fossem sendo feitas em processo, sem um momento exato para entrega do trabalho. A lista foi elencada com a intenção de chamar atenção e observar questões que podem passar despercebidas na hora de criar um espetáculo. Eu estava ali para lembrar que a composição de uma personagem não se faz apenas decorando um texto e indo para a sala de ensaio. Existem vários elementos que compõem a estrutura de uma obra de arte, principalmente uma obra teatral, que é feita a tantas mãos.

Primeiramente, descobrir algumas palavras conceito, que sintetizem as ideias que estamos articulando na criação de um espetáculo, ajuda a não nos perdermos completamente no caminho. Porque, como disse Daniela Thomas: “Criatividade é um manancial, uma cachoeira, mas não adianta nada tê-la senão servir ao objetivo final” (THOMAS, apud MUNIZ, 2004, p.140). Portanto, definir conceitos nos mantém em foco com o objetivo.

O segundo ponto, a investigação do espaço, que já havia sido introduzida no momento que propus a utilização da sala de espelho, agora vinha como alerta de tarefa, sugestão de um caminho de pesquisa. Aproveito tudo o que já escrevi aqui sobre o espaço vazio, porque foi baseado nisso a proposição que fiz naquele momento do processo. Uma *planta baixa* da sala pode ser um excelente recurso de mapeamento. Sem nenhuma habilidade específica, de desenho por exemplo, podemos pegar uma cartolina, imaginar que ela seja o mapa da sala, localizar nela janelas, portas e o que mais achar relevante. A partir daí começar a colar recortes de revistas, escrever

palavras, situações ou poemas e até desenhar, se quiser, da maneira que souber. O importante é seguir o foco, guiado por palavras conceito, e fazer um apanhado visual de ideias e impressões sobre o espaço que, se não forem registrados, acabam se perdendo e se desviando. Esse exercício, de mapear o lugar a ser ocupado, ajuda muito na criação do cenário e apura o diálogo com toda a equipe integrante do processo. Pode ser feito individualmente ou em coletivo, deixando uma grande folha de papel para que cada um chegue com a sua contribuição. A minha proposição para este grupo, no primeiro momento, foi de fazer individualmente, para que depois achássemos denominadores comuns.

A indumentária que um ator porta em cena não pode ser um apêndice da performance. Esse era o terceiro ponto. Conforme as palavras do ator e figurinista Marcelo Olinto, fica fácil perceber a importância da pesquisa que propus ao grupo de estudantes que, independentemente de serem as pessoas responsáveis pela criação do figurino, precisam perceber que:

“[...] Quando um ator entra em cena e antes mesmo de falar o seu corpo e sua roupa falam primeiro. Projeta-se dele uma informação visual consciente e inconsciente através de: temperatura da cor; adornos; adereços; maquiagem, enfim, absolutamente tudo o que se refere ao visual de uma personagem. [...]” (OLINTO, apud DIAZ; OLINTO; CORDEIRO, 2006, p.174)

Escolhi especialmente o Marcelo Olinto para colaborar com o levantamento de argumentos que trago neste trabalho, por ser ele um ator que, a partir deste ofício, descobriu a potência da criação do figurino, como relata no livro *Na companhia dos Atores*:

Percebi logo de saída que o trabalho no palco é uma grande costura de diferentes áreas alinhavadas para melhor contar uma história. Vi, entendi e gostei. Minha curiosidade me levou para terrenos desconhecidos e de uma forma intuitiva fui me aproximando da indumentária. Nunca esqueci do dia em que entrei no quarto dos figurinos. Êxtase e delírio. Um nocaute de informações visuais que se combinavam e brigavam entre si apresentando o tempo e a textura em múltiplas formas. Fiquei com vontade de através deste viés brincar com estes elementos podendo, mediante os figurinos, elaborar esteticamente uma narrativa visual que ajudaria a compor personagens. Isto me interessava. [...] Sem nunca deixar de atuar, o meu vocabulário visual começou a ser formatado. A soma desta combinação, ator-figurinista, fortalecia ainda mais minha crença na elaboração de uma identidade pessoal dentro de um coletivo. Acredito que a epifania no teatro só aconteça quando fatores dissonantes se agrupam formando um corpo uniforme e coeso. (OLINTO, apud DIAZ; OLINTO; CORDEIRO, 2006, p.168)

Ainda sobre este ponto, baseada na ideia de que propus uma investigação no cotidiano, trago um trecho do texto de Barbara Santos, escrito para o livro *Arte e Comunidade*, onde a autora faz uma excelente contribuição para a pesquisa do cotidiano a qual me referi:

Em nossas ações dramáticas cotidianas, selecionamos figurinos, definimos textos, escolhemos estilos e até ensaiamos antes de agir. A reunião de trabalho, o encontro amoroso, o anúncio de uma decisão para a família: o que vestir, o que dizer, como fazer? A vida é teatro! Usamos no cotidiano os

mesmos atributos utilizados no palco. Quanto mais consciência tivermos disso, mais preparados estaremos para atuar no palco da vida, e melhor explorar as possibilidades de comunicação: postura, imagem, movimento e posicionamento do corpo no espaço; volume, intensidade, timbre e pausas da voz; percepção e atenção ao interlocutor; concentração para compreensão de ditos e, especialmente, de não-ditos. Quanto maior a consciência sobre o caráter espetacular do cotidiano, maior a compreensão sobre os mecanismos imbricados nas relações e maiores as possibilidades de ter atuações bem sucedidas.” (SANTOS, apud CRUZ, 2015, p.153)

Por último, o quarto ponto, mas não necessariamente em uma ordem de afazeres hierárquica, fechando as sugestões de pesquisa que propus neste dia, sem querer separar cada uma destas ideias e fontes de criação, veio a recomendação de investigação da luminosidade para a cena. Entendi que a escolha daquele espaço era uma incrível oportunidade de percepção dos potenciais cênicos propostos por mais ou menos luz; luz branca ou luz vermelha; na claridade ou na sombra; movimentada ou não. Sem dependermos de recursos sofisticados de um aparelhamento de luz, como as das salas específicas para teatro, com refletores, varas e mesas de luz, poderíamos experimentar em processo. Ali na sala de espelhos, transformada em casa, poderíamos jogar, até mesmo, com recursos simples de brincadeiras infantis, fazendo pesquisas nas nossas residências e transformando em um projeto de luz.

Todas as atividades elencadas foram sugeridas ao processo criativo de um grupo, de atores e atrizes em formação, que tinha como função conceber as visualidades das suas cenas. No entanto, como professora e artista, recomendo a qualquer intérprete, com uma certa variação e adequação a cada projeto, que não se afaste destas investigações, pois cada uma delas são possibilidades transformadoras da performance.

Cada vez mais faculdades de arte e algumas universidades que ensinam cenografia estão criando oportunidades para que seus alunos participem de workshops interdisciplinares nos quais podem experimentar diretamente o que está realmente envolvido em falar, se mover e integrar um quadro cênico vivo total. A criação de obras curtas muito simples, que estimulem cenógrafos a atuar e atores a se tornar artistas visuais, é possível em razão de uma linguagem intercambiável que, se não for esquecida, deverá constituir a base para remediar os mal-entendidos interdisciplinares que continuam a existir. Os atos de escrever e dirigir também podem ser uma experiência compartilhada pelas duas disciplinas. Os participantes podem aprender o que se sente ao ser um ator, como isso é difícil e o quanto pode ser eficaz o ator utilizar de fato o ambiente que o cenógrafo criou em vez de tratá-lo como um obstáculo a ser evitado. Os cenógrafos podem aprender que, quando um ator tem a oportunidade de entender o que é cenografia e contribuir com a criação, o trabalho começa a viver e ficar coeso. Isso não acontece com muita frequência e não é uma questão de atores com desempenho brilhante. Em vez disso, a questão envolve o momento raro e maravilhoso em que o ator demonstra a habilidade de seu próprio instrumento e representa como parte do todo, empolgando e calando os espectadores. (HOWARD, 2015, p.214)

Como podemos ver, depois de ler o texto da professora e cenógrafa Pamela Howards, a ideia de ampliar os olhares nas formações artísticas teatrais, também anda inquietando outras instituições de ensino. Portanto, o que estou promovendo com esta pesquisa é a reverberação de uma percepção que tenho encontrado, também, no discurso de outras pessoas, artistas e docentes. Então, só para constar, não trago aqui a *descoberta da roda*, porque não estou sozinha na ideia de um ensino holístico da arte. Apesar de me sentir solitária na Martins Penna e, até mesmo, em alguns momentos, ridicularizada por querer propor aos atores e atrizes, em formação, que experimentem criar em todas as áreas do teatro, sigo cada vez mais firme nesta ideia. Acredito que a construção do conhecimento precisa passar pela experiência. Baseada nesta crença é que insisto para que a relação do ensino se abra para percepção de todos os sentidos e, de maneira transdisciplinar, possa proporcionar mais práticas variadas entre estudantes que almejam a profissão de intérprete no teatro.

No final deste dia recebemos a Professora Cássia Maria Monteiro, da UFRJ, curadora da mostra estudantil da Quadrienal de Praga 2019. Em um levantamento de possibilidades de fazer um vídeo aula sobre este processo criativo, Cássia foi à Martins para tirar nossas dúvidas e nos ajudar na ideia de executar este registro especialmente para o evento de Praga.

16 Abr  
2018

Bate-papo entre nós, no início do encontro de hoje, sobre as possibilidades de realmente irmos para a quadrienal, após a visita da Cássia. A turma parece interessada. Dividiram algumas funções e combinamos de iniciar um registro escrito e visual.

A possibilidade de fazer este documentário, para a Quadrienal de Praga, me fez pensar na riqueza deste material e do quanto um memorial analítico de toda esta relação de orientação, criação e experimentos das visualidades, junto a uma turma de formandos atores e atrizes, poderia ser interessante para o meu projeto de mestrado. Ao invés de registrar somente o ensino do figurino, poderia trazer para a minha pesquisa algumas perguntas com uma visão holística sobre a criação dos elementos da visualidade.

Algumas meninas da turma, que no início pareciam interessadas, não levaram adiante a ideia de fazer um documentário para a PQ. Uma pena realmente, mas compreendo que iam ficando enlouquecidamente assoberbadas com uma nova proposta tridimensional de criação. Foram deixando tudo para o final, sem acreditar na ideia de criar em processo e aguardando soluções mágicas ou, simplesmente, cristalizaram a ideia do que é função do ator ou atriz, como são ensinadas na escola. Não vou pular etapas deste memorial, adiantando os fatos, mas a ideia de um documentário para a PQ 2019 se encerra aqui. Nada mais foi registrado, porque a ideia se esvaziou, assim como foi se esvaziando, aos poucos, a possibilidade de fazer tudo em uma montagem teatral. Mantive os registros das conversas sobre este assunto, porque esta iniciativa ajudou a formar a ideia de ampliar a minha pesquisa para o ensino das visualidades. Além de poder levar a prática da nossa escola para Praga, seria ótimo, também para esta pesquisa, poder acrescentar aqui os registros feitos pela turma, mas, infelizmente, só teremos o meu ponto de vista.

16 Abr  
2018

Luciano, hoje, começou a propor exercícios, já com personagens. Quase ninguém ainda experimentando uma proposta de cenário, no sentido da ocupação do espaço, nem figurino. Colocaram-se todos e todas em posição de frontalidade para as pessoas sentadas no chão. Somente Alice, que já traz uma luva de lixeiro. Percebo que, com a luva na mão, para a sua personagem lixeira, a partir da dificuldade imposta pelo adereço, a estudante começa a encontrar alguns gestos que a diferenciam daquela personagem.



Ao reler esta parte do memorial, lembrei imediatamente das palavras do figurinista Samuel Abrantes, no seu livro *Heróis e Bufões*, quando diz: “Os figurinos e adereços permitem ao ‘ter’ dos atores transformar-se numa qualidade visível do ‘ser’ da personagem. É essa acentuação da personalidade em si que pode ser reforçada ao usarmos esta ou aquela cor, ao optarmos por uma forma rígida ou fluída.” (ABRANTES, 2001, p. 67).

A Alice, estudante que fazia a personagem lixeira, se observada em um teste, nos primeiros ensaios, poderia ser reprovada por alguém com uma visão mais imediatista de produto pronto. Não quero me vangloriar de ter um crivo melhor ou pior do que ninguém. Na verdade, eu quero chamar a atenção para o quanto a dedicação e estudo da Alice, na investigação de elementos de figurino e cenário – que vão aparecer em outros momentos deste memorial – foram fundamentais para a qualidade da performance que ela construiu neste processo. Voltarei a falar dela mais à frente.

Nos relatos do próximo dia localizo provocações que nos levaram, em processo, a perceber o que Jean-Pierre defende sobre o espaço.

(...), o espaço é fundador do jogo teatral e determina a educação plástica no quadro de uma interdisciplinaridade que aqui deveria ser perfeitamente natural. O trabalho sobre o espaço é acompanhado de uma educação do

olhar por intermédio de propostas que estimulem a enquadrar os elementos da realidade. Enfim, o espaço tomado como indutor de jogo ensina a considerar a relação com o referente de maneira que a metáfora teatral possa se estender livremente. (RYNGAERT, 2009, p.125-126)

20 Abr  
2018

Leitura dos textos experimentando na cena, com o corpo. Fiz algumas observações sobre a atenção ao espaço na hora de criar as cenas. Colocar objetos no espaço, como mesa, cadeiras, sofá e outras coisas a mais, que quebrem o lugar definido entre cena e plateia, é muito importante para esta proposta de não convencionalidade que estamos experimentando. É necessário também que a sala seja observada em toda a sua potência arquitetônica e metafóricas, para que a decisão de onde contar cada história possa ser tomada de acordo com as possibilidades geradas também pelo espaço (Pesquisa que propus anteriormente). Ex.: A Luiza e o Thamás resolveram fazer a cena "leve" em volta do mastro de sustentação da sala, adotando este como uma árvore, referência forte do texto. Sugeri que a Verônica usasse a janela da sala, que dá para dentro do acervo de instrumentos, para fazer a dona de casa de "Por Elise". Além disso, experimentamos colocar uma mesa com 3 cadeiras à sua volta. Esse conjunto serviu para eu e Maísa sentarmos, como público, e em algum momento do ensaio o Thamás, na busca de uma personagem para a sua cena, sentiu a necessidade de sentar ao nosso lado, constituindo a cadeira como o lugar marcado para narrar a tia Lúcia, personagem de "Leve", ao mesmo tempo que também se aproximava muito de nós, usando a relação de aproximação como elemento de apoio para a sua narrativa. A entrada da mesa ajudou a embaçar os limites entre palco e plateia.



Os relatos que escrevi sobre este dia me levam a algumas reflexões sobre a, já dita, ocupação do espaço. Os caminhos mencionados no registro anterior estão relacionados com elementos de ilustração para a cena, que podem constituir um caminho de criação. Os exemplos disso são: a busca da Luiza e do Thamás em identificarem na sala o que poderia se assemelhar à árvore; a minha sugestão de usar a janela como elemento de anúncio da casa; o Thamás se utilizando da mesa e cadeiras para ajudar o próprio corpo a estabelecer um tônus mais senil da personagem Tia. No entanto a ilustração não é o único caminho e diria até que é o mais fácil, ligado às associações imediatas que fazemos na hora de relacionar texto à imagem. É preciso ter atenção também aos estados emocionais provocados por cada canto de um espaço ou de um objeto. Não basta ter uma porta ou uma janela para criarmos uma casa, é preciso ter atenção ao espetáculo como um todo e às tensões que podem ser provocadas por um determinado texto em diálogo com o universo visível ou ao que se quer dar a ver. Um pedaço de tecido, por exemplo, dependendo da maneira como será manuseado, pode nos dar a ver muitas coisas, como na descrição abaixo:

[...] No devido tempo, os soldados perdem o interesse e partem, deixando uma atmosfera assustadora no ar. Cautelosamente, as donas de casa abrem suas portas e saem para ver se tudo está seguro. Não tínhamos vontade ou capacidade de construir casas, nem mesmo portas, pois o objetivo era manter a fluência entre as cenas. Subitamente, uma atriz dobrou uma toalha de mesa resplandecente em um longo retângulo e a manteve em sua frente, para ocultar inteiramente a figura. A imobilidade da atriz transformou a toalha de mesa numa sólida porta de madeira. Então, lentamente, ela abaixou um pouco a toalha e observou atentamente de soslaio, *abrindo* gradualmente a porta. Foi a mais bela descoberta, sobretudo quando todas as quatro portas faziam a mesma coisa. [...] Quando elas achavam que era seguro sair, limpavam cuidadosamente as portas, as dobravam e seguiam para a próxima cena. [...] (HOWARD, 2015, p.208)

O que Pamela nos relata, a partir de sua experiência como cenógrafa, é um momento de descoberta cenográfica feito em ensaio, em processo. Temos na descrição dela o que eu identifico como um trabalho de parceria, onde atuação, cenografia, dramaturgia e direção, com profissionais atentas às possibilidades entre suas funções, são capazes de produzir juntas. O que a autora vai chamar, no próximo trecho que destaco, de "criação inesquecível" só é possível através da relação entre áreas que, em algumas escolas, como a Martins Penna, são tratadas separadamente pela forma como o currículo as define.

[...] Duas pequenas cadeiras, quatro toalhas de mesa e alguns atores valorosos e imaginativos eram todo o necessário para retratar uma pequena cidade e criar um teatro rico, como resultado de poucos meios, que podia ser um caminho a seguir para redescobrir o que envolve realmente o drama e como os atores e os artistas podem realizar juntos criações inesquecíveis. (HOWARD, 2015, p.208)

No próximo dia do memorial poderemos verificar também, a partir da experiência da estudante Camila, outra perspectiva de criação da atuação, influenciada pelo espaço.

Existe uma poesia do espaço. Uma ligeira modificação de um espaço banal, ou já muito visto, lhe confere novo interesse. Às vezes basta uma mudança de ângulo para que tudo se modifique. A alteração do espaço assume formas diversas, exige que sejam superadas as soluções demasiado explícitas, que sejam descartados os meios excessivos ou grosseiros. (RYNGAERT, 2009, p.127-128)

25 Abr  
2018

Camila começa o ensaio sentada em uma cadeira próxima à janela. A escolha da janela é uma sugestão do diretor. A ideia é que a atriz, que está dizendo o monólogo escrito por Márcia Zanelatto, *Armadilha 3*, inicie como se fosse uma conversa com ela mesma e a janela poderia lhe permitir o olhar divagado ao externo. Depois de um tempo sugeri a ela que se livrasse da cadeira. As possibilidades de olhar variaram, ela inseriu movimento, inclusive um novo desenho para a voz.

Pode parecer um comando da direção pedir à atriz que não use a cadeira, mas porque não pode ser uma observação da cenógrafa? A cadeira é um elemento cenográfico e a ausência dela também. **Qual o limite de orientação da cena entre a cenografia e a direção?**



Esta pergunta que coloquei aqui, em negrito, neste momento do memorial, está em conexão direta com o capítulo *A hierarquização do teatro e o desejo de ser diretora*, que desenvolvo no *Caderno Cinza Espiral*, exatamente para questionar esta separação hierárquica de funções, tão nociva ao teatro, na minha opinião.

A cenografia é sempre incompleta até o ator entrar no espaço de atuação e se envolver com a plateia. Além disso, a cenografia é uma manifestação conjunta do diretor e do artista visual a respeito da visão que tem sobre a peça, a ópera ou a dança, uma obra que está sendo apresentada ao público como um trabalho em equipe. [...] (HOWARD, 2015, pág.17)

25 Abr  
2018

No terceiro momento pedi que ela começasse a perceber a importância da cenografia também para o intérprete, não só para o público. Então, ao olhar para fora da janela, a paisagem externa, que também faz parte da nossa cenografia, seria interessante se ela buscasse um objetivo e uma relação com o que está olhando.

**Orientação de cenografia ou de direção?**

[...] O cenógrafo tem a responsabilidade de fazer o máximo para alcançar o melhor entendimento no delicado e complicado processo de fazer funcionar envolvendo o diretor, os atores, os artistas visuais e a equipe técnica. Uma boa colaboração não se torna realidade a menos que o cenógrafo esteja preparado para ir além da simples manifestação pessoal que reflita seu talento artístico – por mais empolgante que essa manifestação possa ser. Ir além do ponto de vista da cenografia significa trabalhar seriamente na observação dos métodos do diretor, dos atores em ensaio, das implicações do texto e, também, na utilização desse conhecimento para liberar a força visual da peça. (HOWARD, 2015, p.17)

A orientação que eu dei à Camila é nitidamente um direcionamento da cena, não tenho dúvidas sobre isso. No entanto, não vejo como saudável, para o processo criativo, a necessidade de compartimentar, com nomes que definam territórios marcados para cada pessoa e as funções que exercem no espetáculo, sem que se possam diluir e misturar em algum momento. Estas perguntas só apareceram no memorial, porque, de fato, vivi e vivo momentos em que estas fronteiras são constantemente marcadas e o cruzamento delas questionado. Mas vivi também, mesmo que com certa dificuldade, neste processo, situações em que:

[...], diferentemente de um tipo de teatro mais convencional, em que as funções apresentam limites rígidos, e as interferências criativas de um colaborador com outro são vistas como sinal de desrespeito ou invasão, no processo colaborativo tais demarcações territoriais passam a ser tênues, frágeis, imprecisas, com um artista “invadindo” a área de outro criador, modificando-a, confrontando-a, sugerindo soluções e interpolações. Nesse sentido, a contaminação criativa não só é bem-vinda a essa prática, como é, o tempo inteiro, estimulada. (ARAÚJO, 2011, p.137)

Para além das dificuldades interpessoais, com necessidades de domínio de território, no sentido de garantir autoria artística com fronteiras hierárquicas bem marcadas, há outra dificuldade que identifiquei, a partir desta experiência, na tentativa de

desenvolver um trabalho transdisciplinar. É evidente para mim, como também acredito evidente para pessoas que trabalham em processo colaborativo de criação, que para colaborar com a música de um espetáculo, por exemplo, mesmo que eu não seja a diretora musical, é preciso ter a sensibilidade aguçada para a música, ou o interesse na busca de compreender as relações de diferenças possíveis entre o grave e o agudo, um volume alto ou baixo e outras percepções ligadas à sonoridade produzida por um espetáculo. Com as visualidades não é diferente. Para sairmos do lugar do *Eu gosto* ou *eu não gosto*, que não passam de análises superficiais sobre a obra, é necessário conhecimento. Conhecimento que se forma a partir da experiência e não com informação. Na medida em que um currículo escolar não abre possibilidades de experiência para a circulação e produção de determinados conhecimentos, oferecendo apenas informações, estudantes acabam se acomodando com a segurança em territórios e funções, definidos e pré-estabelecidos.

[...] O conhecimento não é uma estática estante de livros, depósito: é vivo e pulsativo, memória e esquecimento, acende e apaga. Palavras ao vento não deixam registro, mas intensos prazeres e dores repetidas, sim. Frases reiteradas deixam sua marca. Imagens revisitadas, sua prensa. Sons, ecoam. Conhecimento é Memória ativa. Pensamento é ação. (BOAL, 2009, p.29)

Sendo assim, voltando à Camila e ao ensaio deste dia que estou analisando, considero de extrema importância o momento. Esse processo, em que as etapas iniciais de criação da performance iam sendo desenhadas em diálogo com espaço, foram oferecendo novas ferramentas de investigação à estudante, que mais adiante, acrescentando também as escolhas de indumentária, vai descobrindo novas possibilidades para o que está criando e amalhando conhecimento.



27 Abr  
2018

Logo no início do ensaio, percebemos que os objetos colocados no espaço já começam a mostrar o cenário/casa que desejamos. Agora temos pufes, banco, tapetes etc. O intuito principal é quebrar a relação convencional de palco e plateia. Mas tem sido difícil construir alguma coisa que não seja nem frontalidade, nem uma arena. Daí tenho tentado colocar assentos em lugares que não ocupem somente ao redor da sala, tentando me localizar em lugares variados. Hoje solicitei que o Luciano fizesse o mesmo, se posicionasse em um assento localizado em um ponto diferente do que costuma sentar-se.



Mesmo antes dos estudantes definirem as tais palavras conceito, que eu mencionei anteriormente ter sugerido investigar para o espetáculo, já havia uma proposição conceitual de entender o espaço como casa e em estado de festa, onde o público chegaria como os convidados deste evento. Existia uma tentativa de quebra radical da convencionalidade de separação entre palco e plateia, que precisava ser desenhada pelo espaço, mas também pela ocupação dos corpos dentro dele. Os corpos, tanto do elenco quanto do público. A partir daí muitos desdobramentos foram surgindo. As palavras conceito tinham o intuito de guiar não só as escolhas visuais, mas também maneiras de relações e estados emocionais do elenco entre si e em diálogo com o público. Porém estas coisas não estão separadas. A visualidade do espaço afeta a interpretação; que afeta a visualidade; que afeta o público; que afeta a palavra e os sons, produzidos ou não por elas; volta a afetar a visualidade, que afeta o elenco, e este jogo continua rebatendo infinitamente, principalmente em uma proposta como esta, onde o público estava completamente inserido na cena. Portanto, as possibilidades de *casas* e tipos de *festa*, com suas relações, ainda que atentas à história e geografia do espaço arquitetônico, poderiam ser incontáveis. Deste modo, experimentado neste processo, ficou fácil perceber a importância da atenção às trocas relevantes entre espaço, objetos e pessoas.

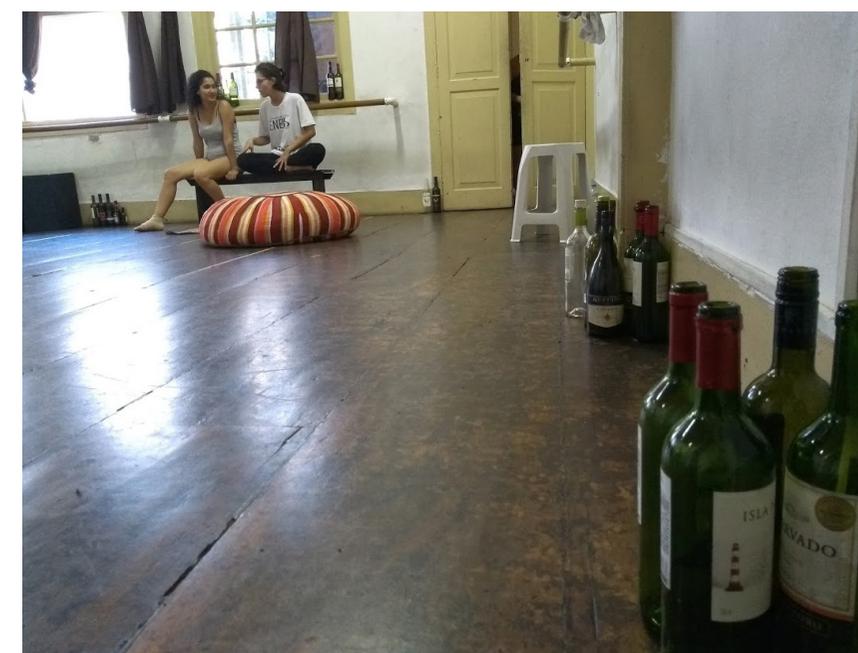
O espaço é ingrediente fundamental da cenografia e da dramaturgia: corresponde aos modos pelos quais a experiência dramática é vista e moldada. Com a adição de cores, imagens e palavras, os espaços ficam carregados de vida e ação, envolvendo-se diretamente com o público por meio do discurso e do diálogo. (HOWARD, 2015, p.35)

27 Abr  
2018

Hoje também chegaram garrafas de vinho. O vinho faz parte de uma das cenas da autora Renata Mizhari, onde um casal discute a separação enquanto toma uma garrafa de vinho. Em algum momento de ensaios anteriores, decidiu-se que as duas personagens, que ficam bebendo vinho o tempo todo, soltas pela sala, teriam garrafas espalhadas por todo o espaço. Então uma das atrizes trouxe 60 garrafas, que passaram a integrar o espaço como um todo, não só a cena da Mizhari. Estando no espaço, nesta proposta de cenografia que estamos experimentando, convenciamos usar tudo o que nele está, daí a garrafa de vinho ofereceu uma nova possibilidade à cena seguinte, onde o texto de Grace Passô apresenta uma lixeira, feita por Alice, que experimentou recolher as garrafas.

Este relato anterior é um exemplo perfeito do que venho defendendo neste trabalho. Ele mostra através do processo de ensaio, em criação colaborativa, dramaturgia, espaço, objetos e pessoas em total interação criativa, sem que seja possível reconhecer a origem exata da função que mobiliza este direcionamento. Temos neste caso o elemento vinho saído do texto, mas que ganha uma releitura hiper dimensionada em diálogo com a possibilidade de tratamento dado ao espaço da cena, que por sua vez gera novas intenções na relação das personagens, que passam a interagir de maneira diferenciada com um número maior de garrafas – que ultrapassou as 60 iniciais até o momento de abertura para o público. As garrafas de uma cena específica passam a integrar o ambiente festa do espetáculo, produzindo novos significados e leituras para sua presença e gerando mais possibilidades de ação para a cena seguinte.

Estudantes puderam experimentar também, através da inserção das garrafas na cena, a possibilidade de uma narrativa visual proporcionada pela escolha de distribuição das garrafas pela sala. No momento da chegada dos novos objetos, a resposta à pergunta “Onde devemos colocar as garrafas?” foi sendo respondida em processo, durante os ensaios. Aos poucos fomos descobrindo como agrupar as garrafas e em que canto deveria ter mais ou menos, levando em consideração questões ligadas à necessidade conceitual e à narrativa da cena, mas também à logística facilitadora das ações e à segurança, tanto para intérpretes quanto para espectadores. E, assim, aqueles objetos aparentemente jogados, despreziosamente, em alguns pontos da sala, foram cuidadosamente pensados para proporcionar ao público diferentes sensações sobre o espaço que estavam penetrando. Este tema das garrafas se associa, também, à discussão do capítulo *Narrativa Visual* que integra o *Caderno Cinza Espiral*.





27 Abr  
2018

Alice também trouxe, além da possibilidade de sua lixeira recolher as garrafas, um uniforme de lixeiro, que a ajudou muito! O uniforme foi encontrado no acervo da escola. Um uniforme exatamente igual ao usado por funcionários da prefeitura do Rio de Janeiro. Ainda não sabemos se este será o figurino usado para esta cena, mas experimentá-lo trouxe uma relação de reconhecimento deste personagem que estamos acostumados a ver na rua e ao mesmo tempo, já que uniformizada, a Alice sentiu necessidade de trazer elementos de feminilidade, como brinco e batom, a partir de observações feitas, na rua, a outras mulheres dessa profissão.

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2019, p.10)

Trago esta citação do Larrosa aqui, após o relato que fiz sobre a Alice no memorial, por perceber que este processo fez a estudante “sofrer ou gozar” em muitos momentos e que ela os “converte em canto”. De uma forma geral acho que todo o grupo de estudantes se transformou neste processo, assim como eu e o restante da equipe que, de uma maneira ou de outra, também sofremos e gozamos. Esta proposta de

construção de espetáculo, baseada na autonomia e na possibilidade de proporcionar aos estudantes a criação de todos os elementos que envolvem a sua concepção, é o caminho que defendo e venho falando, através das minhas palavras e da de outros autores. E, um dos motivos que escuto, sendo usados para contrariar esta possibilidade de autonomia é, exatamente, o receio de fazer estudantes sofrerem ou se frustrarem na tentativa de tomar para si a responsabilidade e o compromisso com o que diz respeito à concepção de uma obra teatral, passando pelo processo criativo de todas as etapas. A alegação na Martins Penna, muitas vezes, para não permitir que estudantes *tomem as rédeas* de toda a criação, é a de falta de conhecimento e de amadurecimento por parte do corpo discente. Para este argumento, ninguém melhor do que Paulo Freire, para nos fazer enxergar o que parece óbvio, quando escreve sobre Educação Bancária.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2013, p. 80)

Além disso, e devidamente explicado por Freire no próximo parágrafo, perdemos todos, não só estudantes. Professores e professoras na pretensa sabedoria, que acreditam conferir a nós melhores qualidades de desenvolvimento na criação da cena ou de qualquer outro elemento que faça parte do espetáculo, também perdem possibilidade de construir novos conhecimentos, porque:

Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 2013, p.81)

Voltando para o exemplo da estudante que, inquieta na busca de desenvolver sua performance, sem esperar os depósitos de uma professora de figurino ou mesmo de uma figurinista, saiu à cata do que eu chamo de *isca*<sup>69</sup>. Atenta às orientações de pesquisa, Alice se embrenhou em possibilidades de descoberta, não só da indumentária ideal, mas de recursos para a elaboração da sua cena. Mesmo que em algum momento de uma produção – que ela participe depois de formada – chegue uma artista responsável pela indumentária, para dizê-la o que usar, ela terá experiência que a impulsionará a fazer parte do processo junto com a figurinista, que, também, por sua vez, precisa estar atenta à criação da atriz, para que o resultado desta relação seja bom para o objetivo das duas, o espetáculo.

<sup>69</sup> Termo que aprendi com um profissional de desenho industrial, que usava a palavra “isca” para designar objetos que oferecia às pessoas para serem experimentados e testados, no intuito de verificar o melhor aproveitamento e interesse sobre um produto. Desde então venho chamando assim tudo o que entrego à cena, durante o processo criativo, no intuito de testar as possibilidades geradas por cada elemento visual.

Tenho um vício, um hábito, uma mania, que acho que vem do meu tempo de dança: imagino o cabelo, a maquiagem, a pele, o gestual, o pé, a roupa, o sentar, o andar...tudo faz parte da composição da minha personagem. Enquanto não encontro o desenho da mulher que vou interpretar, não chego ao interior dela. (PÊRA, apud MUNIZ, 2004, p.47)

Aproveito a observação da atriz Marília Pêra, que pode explicar um pouco o entendimento do que chamo de *isca*, para exemplificar o caminho de autonomia que defendo na formação de atores e atrizes. Destaco aqui a perspectiva de encontrar, na indumentária, subsídios que colaborem na descoberta de um corpo, um estado emocional, um gesto, uma voz e, até mesmo, uma relação com o outro com quem contracenava, tendo o figurino como parceiro de trabalho.

Ainda nos relatos sobre esta passagem, quero ressaltar a importância dos recursos oferecidos por uma escola, neste caminho de descoberta. A Martins Penna, felizmente, conta com um acervo de peças variadas de vestuário, incluindo adereços de todos os tipos, para diferentes partes do corpo. Esta foi uma grande conquista dos últimos anos, que favoreceu muito o ensino das visualidades nesta escola. A existência do acervo permite que as experiências de cena com uso de uma indumentária, que tenha o objetivo de fisgar algumas alternativas performáticas, seja facilmente realizada. Nosso acervo não é o paraíso das roupas, mas também não é desme-recido pela comunidade escolar. Hoje ele se encontra completamente reformado e organizado, através do esforço e dedicação de estudantes, professores e funcionários. Contamos com uma profissional que trabalha exclusivamente na organização e manutenção do acervo, mantendo o local em funcionamento em horários de circulação de estudantes, para que estes possam fazer pesquisas de formas, cores e texturas, para seus exercícios de cena. Essa profissional atua como uma bibliotecária, que não está ali somente para entregar e receber livros, ou entregar e receber roupas no caso do acervo de figurino, mas com o objetivo pedagógico de orientar e articular os conhecimentos que envolvem de forma artística e prática a utilização destas vestimentas.

Porém, também preciso dizer que não é o ideal e que já vivemos períodos muito melhores no sentido de respeito ao exercício das pesquisas de visualidade. Há alguns anos, em direções anteriores à atual, a escola contava com três camareiras que trabalhavam em turnos variados, para cobrir mais horários de aula, tanto do turno da tarde quanto o da noite. Além disso tínhamos um ateliê de costura, com três modelistas e costureiras, equipado com mesa de corte e máquinas industriais, que colaboravam com possibilidades de investigações mais elaboradas. A escola contava também com uma oficina de marcenaria e um acervo de objetos de cena, acompanhados por um cenotécnico e dois aderecistas. Foi um período excelente, mas que também reconheço não ter sido bem articulado no que diz respeito à autonomia e à circulação de conhecimento.

A existência desta grande equipe, que proporcionava à Martins Penna uma variada riqueza de possibilidades, também a transformava em uma grande produtora de espetáculos, ao invés de utilizarmos estes recursos de forma mais ampla no desenvolvimento de ideias de estudantes. Não estou aqui, de forma alguma fazendo apologia à pobreza de recursos como melhor forma de desenvolvimento da autonomia.

Estou tentando refletir sobre o projeto pedagógico de uma escola de arte. Na medida em que a escola podia produzir os “Melhores” e mais “Belos” cenários e figurinos, nos afastávamos da possibilidade de oferecer oportunidades de criação aos estudantes.

Afirmo que não existe o mais-belo e o menos-belo, conceitos criados em sociedades competitivas – hoje, neoliberais – nas quais é importante ser o primeiro, o mais rico, mais forte e melhor. Penso, ao contrário, que cada coisa, material ou imaterial, é ou não bela em função da sua qualidade de, através dos nossos sentidos, significar uma verdade, real ou imaginária, consciente ou não, dentro de condições temporais e concretas, quer nos atraia ou assuste. (BOAL, 2009, p.39)

A fábrica produtiva de espetáculo, que permitia à Martins produzir o “mais-belo”, mercadologicamente falando, corria em busca da excelência e, cada vez mais, setorizava as funções, que eram desejadas pelos profissionais e afastadas das mãos de estudantes, para que, como já escrevi: “pudessem exercitar somente o que cabe à formação de atores e atrizes”.

A Martins Penna, com suas produções estudantis, é um ótimo território para o risco e, também, uma excelente vitrine. Atrai alguns artistas e docentes para o desejo de desenvolvimento de suas próprias ideias. Com um selo de mais de cem anos na formação em teatro, tendo muitos filhos, filhas, amigas e amigos artistas, que respeitam e frequentam nossos eventos, geramos grande visibilidade para as produções da escola. Isso é realmente muito bom, mas precisa ser usado na construção de conhecimento, objetivo de uma escola, e não como realizadora de produtos. Percebo, muitas vezes, a Martins como território de *degraus* e *holofotes* para professoras, professoras, ou artistas que venham de fora, que utilizam estudantes como peças a serem manipuladas e manobradas. Então, resumindo e indo direto ao ponto que quero chegar, a minha proposição segue no sentido de almejar aqueles recursos todos, que permitiam colocar uma variedade de possibilidades em prática, mas que eles existam para proporcionar experiências diversas a estudantes, ou *com* estudantes e não *para* estudantes. Ao contrário disso, funcionava setorizado, com um *staff* hierarquizado, que tinha o objetivo de servir, para colocar alguns poucos no vértice da pirâmide. Esta prática conduz a uma escola que prioriza um ensino condicionado ao mercado de trabalho, quando na verdade a educação deveria seguir no caminho de fomentar novas lógicas de criação e não a reprodução do que já existe, porque “Criar nossa própria cultura, sem servidão àquelas que nos são impostas, é ato político e não apenas estético; ato estético, não apenas político!” (BOAL, 2009, p.36)

02 Mai  
2018

Aos poucos nossa casa/cenário começa a ganhar uma cara. Hoje criamos alguns nichos. Os tapetes que chegaram por doação foram importantes para delimitar pequenas áreas: um banco com pequeno capacho; uma poltrona com puf e aparador e um lounge de pufs, com aparelho de som e mesa de centro.



Este último espaço serviu para o primeiro experimento da dupla que conta a história de Natalina, personagem de Conceição Evaristo do conto "Quantos filhos Natalina Teve?". O cenário foi determinante para o tom adotado pela cena. Duas mulheres sentadas lado a lado na descontração de um lounge começam a dialogar, nos contando a história de Natalina. O público, muito perto, sem um limite definido entre a cena, começa a ser provocado pelas atrizes, que puxam a conversa também com o espectador.

O espetáculo era constituído por 7 cenas, formadas por uma ou duas personagens. No entanto, tudo ia sendo construído com a participação de todos e todas, que colaboravam nos ensaios com aquilo que fosse necessário, inclusive se colocando como possíveis espectadores. A proposta era que o público pudesse chegar e se sentar onde desejasse, sem lugares marcados para a cena. Caso algum lugar específico fosse imprescindível a uma atuação, cada intérprete deveria resolver da melhor maneira dentro da lógica da proposta, mas sem fronteiras preestabelecidas por informações coladas ao assento, do tipo: “Reservado” ou “não sente aqui”. Fomos descobrindo isso aos poucos e este dia de ensaio nos ajudou a perceber como nos aproveitarmos da presença do público que teria liberdade de ocupar o espaço, como em uma festa. Jessica e Rebeca iniciaram o ensaio com a proposta de se colocarem, no primeiro momento, misturadas ao público, abrindo a narração de suas histórias como uma conversa informal, sem tom declamativo, quase que como um bate papo de festa entre um drink e outro. A proposta trazida pelas duas meninas nos fez pensar na riqueza desta possibilidade, que poderia se repetir em outros momentos e ajudar a arredar fronteiras entre elenco e público. Esta perspectiva nos fez perceber, também, coisas que deveríamos evitar, como por exemplo: coxias usadas para transições de cena e figurinos que deixassem atores e atrizes em destaque e evidência.



09 Mai  
2018

Mensagem enviada por mim, via grupo de WhatsApp, ontem:

“Bom dia! O Luciano trocou o horário dele para hoje, mas eu não posso. Portanto, mantereí meu horário amanhã. Estarei à disposição de vocês a partir das 13h20. Aqueçam e se preparem para me mostrar suas cenas às 14h. Quero tentar ver, na sequência, tudo que já temos. Aproveitem e levem propostas de figurino, lembrando que nem sempre vestiremos personagens e sim vocês com opiniões visuais sobre o que estão narrando. Teremos um figurino onde a unidade se dará através da diversidade. A ideia é retirar as fronteiras entre intérpretes e espectadores, inclusive no visual do figurino com que nos apresentamos.

Bom ensaio hoje e até amanhã. Bj”



09 Mai  
2018

Antes de começar o ensaio, falei um pouco sobre a importância de ficarmos atentos ao figurino num espaço onde desejamos retirar os limites entre cena e espectador. Sendo a nossa intenção deixar o público à vontade, no sentido de se sentir parte da cena, vindo de dentro, um figurino que coloque a performer em destaque estético pode criar uma linha de fronteira. É claro que isso é um recurso e podemos usar, mas é preciso ter a consciência deste possível afastamento. Continuei acrescentando ao que respondia à pergunta de uma das formandas, que queria saber como encontraríamos uma unidade visual, com cada intérprete elaborando o próprio figurino. Expliquei que a minha presença, junto com o olhar de todos os participantes, ia buscar uma unidade, mas que era importante, num primeiro momento, cada um entender seu corpo, consequentemente o figurino. No entanto, sobre a unidade, poderíamos escolher, também, a desunidade como caminho. Escolher cuidadosamente nossas indumentárias, para fazer o público acreditar que não elaboramos nada e que os atores e atrizes estão vestindo suas próprias roupas, assim como os espectadores, também é uma proposta de figurino.

Sobre a observação que fiz na mensagem enviada por WhatsApp e as minhas anotações sobre este dia, tenho quatro pontos a serem discutidos sobre a relevância do estudo do figurino, não só por atores e atrizes, mas por toda a equipe.

O primeiro ponto é a importância de perceber que roupa de ensaio precisa fazer parte do ensaio, portanto é imprescindível que ela seja pensada como tal, que acompanhe a proposta de investigação do que o encontro tenciona. Sendo assim, se a proposta é mostrar as cenas, a indumentária deve estar presente, porque também faz parte da cena, mesmo que vá sendo modificada. Assim como o corpo, a voz e gestos também vão se modificando ao longo dos ensaios, a indumentária transverte no processo. Figurino também precisa ensaiar, ainda mais porque “[...] sem uma forma externa nem sua caracterização interior nem o espírito da sua imagem chegarão até o público. A caracterização externa explica e ilustra e, assim, transmite

aos espectadores o traçado interior do seu papel.” (STANISLAVSKI, 2001, p.27). Acrescento ainda o que a atriz Marieta Severo diz sobre sua prática:

Logo nos chamados ensaios saídos da mesa, quando começo a ficar de pé, já tenho necessidade de colocar um tipo de calçado que vá me dar uma base que imagino ser da personagem. Preciso de um invólucro que seja mais ou menos o que pressinto que vou precisar para a personagem. (SEVERO, apud MUNIZ, 2004, p.50)

As duas citações que eu uso para a reflexão do primeiro ponto estão diretamente ligadas à ideia de “Construção da personagem” (STANISLAVSKI, 2001), que é uma maneira de se valer das ofertas de uma indumentária à cena, mas não a única.

Fiquei maravilhado. Alegrou-me porque compreendia como viver a vida de outra pessoa, e o que significa embeber-me numa caracterização. Isso é um recurso importantíssimo para o ator. Enquanto tomava banho lembrei-me de que representando o papel do Crítico ainda assim não perdia a sensação de que era eu mesmo. Concluí que isso era porque, enquanto representava, eu sentia um prazer imenso em acompanhar a minha transformação. De fato era o meu próprio observador ao mesmo tempo que outra parte de mim estava sendo uma criatura crítica, censuradora. Mas posso acaso afirmar que essa criatura não faz parte de mim? Derivei-a da minha própria natureza. Dividi-me, por assim dizer, em duas personalidades. Uma, permanecia ator, a outra, era um observador. Por mais estranho que pareça, essa dualidade não só não impedia, mas até promovia meu trabalho criador. Estimulava-o e lhe dava ímpeto. (STANISLAVSKI, 2001, p. 48)

Nesta descrição anterior, Stanislavski, em seu livro, *A construção da Personagem*, narra uma experiência que teve ao caracterizar-se em um exercício de aula. Percebo que ele acrescenta mais dados à minha defesa sobre a importância do estudo do figurino e, também, me dá subsídios para tratar do segundo ponto que identifiquei na minha mensagem de *WhatsApp*, que está ligado ao seguinte trecho da mensagem: “lembrando que nem sempre vestiremos personagens e sim vocês com opiniões visuais sobre o que estão narrando”. O autor, na sua experiência, continua trazendo dados referentes à personagem, mas aborda um fato interessante, que está ligada à composição criada pelo ator, que é observador da personagem e que, através de sua caracterização, opina sobre seu papel na cena. Portanto, o que eu tentava instigar naquele momento era para o fato de que, mesmo como narradores de uma história, sem o compromisso de criarem personagens, as indumentárias selecionadas deveriam compor imagens que dialogassem com suas opiniões e pudessem contribuir para a apreciação e compreensão do que intentavam se expressar através da cena.

[...] o figurino, sempre presente no ato teatral como signo da personagem e do disfarce, contentou-se por muito tempo com o simples papel de caracterizador encarregado de vestir o ator de acordo com a verossimilhança de uma condição ou de uma situação. Hoje, na representação, o figurino conquista um lugar muito mais ambicioso; multiplica suas funções e se integra ao trabalho de conjunto em cima dos significantes cênicos. Desde que aparece em cena, a vestimenta converte-se em figurino de teatro: põe-se a serviço

de efeitos de amplificação, de simplificação, de abstração e de legibilidade. (PAVIS, 1999, p.168)

Com as palavras de Patrice Pavis, que também estão ligadas ao ponto anterior, abordo o terceiro ponto mencionado naquele dia, que se refere à unidade do conjunto de figurinos do elenco, quando digo: “Teremos um figurino onde a unidade se dará através da diversidade”. A citação ratifica o ponto anterior sobre a informação trazida pelo figurino e, principalmente na última frase, ajuda a desmistificar a ideia de que algum elemento de composição do ator em cena pode ser mais ou menos figurino do que outro. Para uma indumentária ser compreendida como figurino, em minha opinião e apoiada na definição de Pavis, basta que esteja em cena. Daí a minha defesa de que figurino é a combinação indissociável de três elementos: indumentária, corpo e cena.

O signo sensível do figurino é sua integração à representação, sua capacidade de funcionar como cenário ambulante, ligado à vida e à palavra. Todas as variações são pertinentes: datação aproximativa, homogeneidade ou defasagens voluntárias, diversidade, riqueza ou pobreza dos materiais. Para o espectador atento, o discurso sobre a ação e a personagem se insere na evolução do sistema da indumentária. Insere-se assim nele, tanto quanto na gestualidade, no movimento ou na entonação, no gestus da obra cênica [...] (PAVIS, 1999, p.169-170)

A partir desta citação, introduzo o quarto ponto, não menos importante, mas colocado aqui por último em acompanhamento à minha mensagem. Trago atenção ao fato de que o figurino também deve ser compreendido como cenário, como elemento que redesenha o espaço da cena, que oferece ao espectador pistas de onde estamos, assim como nos revela dados temporais. Complemento este pensamento com as palavras de Gianni Ratto, quando diz que:

A verdadeira cenografia é determinada pela presença do ator e de seu traje; a personagem que se movimenta nas áreas que lhe são atribuídas cria constantemente novos espaços alterados, conseqüentemente, pelo movimento dos outros atores: a soma dessas ações cria uma arquitetura cenográfica invisível para os olhos mas claramente perceptível, no plano sensorial, pelo desenho e pela estrutura dramática do texto apresentado. (RATTO, 1999, p. 38)

Já falei aqui, ao abordar o espaço, o quanto a movimentação – ou não – dos corpos, tanto de elenco atuante quanto de espectadores interferem na comunicação obtida através da visualidade gerada pelo cenário. Dito isso, associando diretamente a esta proposta de encenação, relembro aqui que o combinado para o andamento deste processo criativo era de caminhar na busca de transmitir ao público a sensação de casa, onde estaria acontecendo uma festa e que as linhas fronteiriças entre público e intérpretes precisavam ser apagadas. Sendo assim, os figurinos escolhidos para esta proposta tenderam a uma unidade construída também com a visualidade da indumentária do público, o que era impossível prever antes da chegada dele. Portanto, na perspectiva de desfazer os limites de separação, unindo artistas e espectadores, o caminho adotado foi a diversidade, onde a unidade visual se estabeleceu pela desunidade – privilegiando a autenticidade de cada intérprete – e inspiração

em indumentárias cotidianas. Isso gerou um figurino cuidadosamente elaborado para que todos acreditassem que, numa visão ultrapassada do que é figurino, ali não havia figurino ou, ampliando esta perspectiva, poderíamos dizer que todos ali usavam figurino, inclusive o público. Todas as pessoas presentes naquela sala, ao fazerem parte do espetáculo que integrava público e intérpretes, estavam passíveis “[...] de amplificação, de simplificação, de abstração e de legibilidade” (PAVIS, 1999). Fechando, enfim, o quarto ponto, que como viram está ligado aos outros três, verificamos que esta proposta de mistura heterogênea, na visualidade entre corpos, produz sensações específicas ao espaço a ser penetrado: o cenário.

Neste momento me conecto ao *Parangolé* de Hélio Oiticica, compreendendo que o que estávamos experimentando – tanto o cenário quanto a indumentária, que sugeriam o público como parte da obra – tem relação com o *penetrável* proposto pelo artista.

Toda a unidade estrutural dessas obras está baseada na <<estrutura-ação>> que é aqui fundamental; o <<ato>> do espectador ao carregar a obra, ou ao dançar ou correr, revela a totalidade expressiva da mesma na sua estrutura: a estrutura atinge aí o máximo de ação própria no sentido do <<ato expressivo>>. A ação é a pura manifestação expressiva da obra. A ideia de <<capa>>, posterior à do estandarte, já consolida mais esse ponto de vista: o espectador <<veste>> a capa, que se constitui de camadas de pano de cor que se revelam à medida em que este se movimenta correndo ou dançando. A obra requer aí a participação corporal direta; além de revestir o corpo, pede que este se movimente, que *dance* em última análise. O próprio <<ato de vestir>> a obra já implica numa transmutação expressiva-corporal do espectador, característica primordial da dança, sua primeira condição. (OITICICA, 1996, pág.93)

Baseada na ideia de que o público poderia compreender a própria indumentária como parte da obra, se reconhecendo como personagem da performance executada naquela cena, na medida em que percebia atores e atrizes portando vestimentas cotidianas como eles, estabelece-se, na minha opinião, uma relação *Penetrável* como o *Parangolé* de Oiticica. A mesma coisa pode-se pensar deste espaço que envolve todas as pessoas presentes e “requer aí a participação corporal direta” do público em uma associação, não somente com o *Parangolé*, mas com a ideia de *Penetrável*.

A proposta investigativa deste espetáculo nos proporcionou, também, uma criação individualizada do figurino e, ao mesmo tempo, coletiva. Em momentos variados intercambiamos entre: o pensamento e opinião de um intérprete sobre a sua própria produção visual, o que permitiu a todos e todas a vivência na pesquisa, criação e realização de um figurino; a produção visual em contraponto no momento específico de apresentação do seu texto, onde foi preciso repensar as decisões solitárias; e o que era preciso modificar no momento que juntava tudo e todos. Cada estudante pôde experimentar uma visão micro, específica de cada atuação, e uma visão macro, da sua criação no conjunto da obra.



09 Mai  
2018

Hoje, pela primeira vez, estive no ensaio sem a presença do Luciano Loureiro, diretor do espetáculo. Foi uma ótima experiência para mim e para a turma, pois com a ausência do Luciano, que vem construindo cena a cena parando e comentando, pudemos fazer uma passada, sem paradas para ver o que já temos até agora. No meu caso, precisava entender aquele espaço que vinha se modificando a cada dia, num crescente, com introdução de novos móveis e objetos. Nem todas as cenas foram apresentadas, mas conseguimos passar, sem parar, uma sequência, mesmo que com algumas interrupções e sem as cenas de transição que pretendemos construir entre cada texto. Depois do ensaio, ao nos sentarmos para debater sobre o que foi apresentado, percebi que muitas das observações feitas, não só por mim, mas pela professora de voz e pela turma, enquanto espectadores de alguns momentos, diziam respeito às situações dificultadas, ou facilitadas, por este espaço de fronteiras embaçadas. Ex.: Como me dirijo a um lugar de marca, se alguém do público estiver ocupando este lugar? Como falo em tom de conversa informal, mas que ao mesmo tempo todos me escutem? Como uso meu corpo, e de que maneira me expresso, para ressignificar um espaço?

As respostas a estas perguntas foram chegando em processo, ninguém sabia, nem a equipe de professores. Já fiz muitos espetáculos na minha vida, mas nunca naquele lugar, nem com aquelas pessoas, sobre os assuntos selecionados. Isso acontece com todos os espetáculos que participo, seja como orientadora ou artista. Na verdade, posso até relacionar com outras experiências anteriores, mas cada processo criativo será único. Essa é a grande riqueza de uma prática de ensino como a que fizemos, que se estabelece em uma pedagogia onde o projeto é a resposta. As soluções não podem ser ofertadas por alguém externo a ele e sim em diálogo ao longo do percurso. As respostas também não existem prontas, porque são peculiares àquele projeto específico, que é fruto de uma combinação nova e variada, impossível de ser registrada em uma apostila.

Portanto, as respostas às perguntas anotadas por mim no memorial foram descobertas através da experiência. A questão “Como me dirijo a um lugar de marca, se

alguém do público estiver ocupando este lugar?”, teve soluções variadas para o espetáculo, que continuou sofrendo alterações após a chegada do público, inevitavelmente, com descobertas diárias. Resoluções foram aparecendo, mantendo o princípio básico estabelecido de que não existia lugar separado para cena e público, mas que cada ator ou atriz poderia, através da sua performance: realocar um espectador, ou simplesmente dividir o espaço com ele; sentar em um lugar, deixando transparecer que está ali despretensiosamente, mas na verdade guarda para a sua cena ou a de um colega; ou fazer a cena cada dia em um lugar, onde a organização aleatória do dia permitir.

A pergunta “Como falo em tom de conversa informal, mas que ao mesmo tempo todos me escutem?” foi muito interessante para discutirmos as relações diferenciadas entre um espaço como aquele e a exibição de uma peça em um palco italiano, por exemplo. Ao mesmo tempo em que pretendíamos oferecer despojamento a espectadores, oferecendo a sensação de serem parte de uma festa, não se poderia deixar apagada a história a ser contada, o que ocasionaria desinteresse em algo de difícil escuta. A resposta a isso pode ter uma mistura de luz, voz, corpo, música etc., associados à imprevisibilidade da presença do público.

A solução para a pergunta “Como uso meu corpo, e de que maneira me expresso, para ressignificar um espaço?”, poderia ter chave na pesquisa histórica e geográfica, de mapeamento da sala, que sugeri no dia 09/04/2018, onde recomendei “investigar as metáforas existentes em cada canto, porta, janela, piso etc.”

Você se deu conta da significação cenográfica de um estádio quando vai assistir a um jogo de futebol torcendo por um dos dois times? Observe bem os dois lados: eles são aparentemente iguais embora antagônicos e têm a possibilidade de assumir alternadamente o valor que você dá a eles. Quando você se senta para participar do jogo, um dos dois gols é o território inimigo contraposto ao outro. O espaço o qual os dois times contendem é território dramático de uma guerra shakespeariana. Estou fazendo esta consideração porque gostaria que você se desse conta de como um lugar, que não é necessariamente o edifício teatral, pode assumir – e assume – todos os valores dramaticamente potenciais que contem e provoca. (RATTO, 1999, p. 21-22)

A turma, infelizmente, não acreditou nesta investigação ou eu tive dificuldade de orientá-los nesta pesquisa, em uma dúvida constante do quanto deveria cobrar isso, sem ser impositiva em uma determinada metodologia. Ao mesmo tempo em que percebi situações em que poderia ter respondido menos, também me inquieto em outros por ter percebido uma dificuldade minha em fomentar a pesquisa por receio de atropelar o ritmo de cada um. Mas, ainda que não tenham conseguido respostas a partir desta proposição, as soluções foram chegando de outras maneiras. Uma das coisas que eu alertei, sobre o fato de não terem feito a pesquisa, que fica nítida na provocação do Gianni Ratto, era para o quanto seria difícil ressignificar alguma coisa ou espaço sem antes significá-lo.

10 Mai  
2018

Abertura do buraco embaixo da escada, que antes funcionava como uma espécie de depósito, mas não era utilizado para nada. Recebemos autorização para abrir, conferindo mais área à sala.



14 Mai  
2018

O espaço, que já está sendo definido aos poucos, pode parecer um facilitador, uma espécie de parque de diversões, diferente de outros cenários que só chegam depois da cena construída. No entanto, ao invés de ajudar, para a minha surpresa, está, no primeiro momento, atrapalhando um pouco. Percebo que o “excesso” de objetos, sem características diretas com a cena somada a dificuldade de ressignificação, acaba deixando os intérpretes desejosos por usar todos os espaços, móveis e objetos. Notei essa dificuldade em ensaios anteriores, verbalizei, mas hoje, com a sala já bem cheia de novos nichos, Julie e Rodrigo, ainda em processo de criação da cena, pareceram bem confusos com tantas referências visuais. É como se achassem que com múltiplas possibilidades, não tocar em todas, fosse careta. Aos poucos temos que ir descobrindo o local mais apropriado e nos remetendo ao exercício proposto por mim, no início do processo, de investigar o espaço.

Pedi, no início do processo, a todos, que fizessem um mapa da sala, que ganhassem intimidade com cada canto e entendessem, nesse jogo, como os diferentes lados da sala podem contribuir com a cena. Percebo que muitos não fizeram o exercício e ficam perdidos com tanta oferta.

Hoje, pudemos experimentar várias novidades, que ampliaram mais ainda as possibilidades de uso da sala. A começar pelo fato de termos conseguido abrir a janela para usar a sala de instrumentos como se fosse a cozinha da casa. Estávamos com uma dificuldade técnica para abri-la. Como a sala é usada para armazenar os instrumentos da escola, em algum momento do passado, lacram a janela, para impedir o roubo do material.

14 Mai  
2018

Aos poucos estamos descobrindo as periferias da sala que podem contribuir para a cena. Uma pesquisa arquitetônica e geográfica.

A turma iniciou, há alguns dias, uma campanha, pelas redes sociais, para a doação de mobiliário para a casa. Conforme imagem abaixo, chegaram, entre outras coisas, 2 sofás, que ainda não experimentamos para cenas, mas já estão ocupando e redesenhando o espaço.

A mesa de jantar, agora ampliada para acomodar 6 cadeiras, onde as pessoas que estão fora de cena podem se sentar para assistir, gerou o desejo de criar uma cena em que o texto da autora Julia Spadaccini sugere um programa de televisão. O Diogo propôs fazer essa cena na mesa. Ele cita o jogo proposto pela autora, como se fosse uma televisão, mas foi resolvido na mesa, com pessoas a volta. Experimento que foi possibilitado pela presença do mobiliário no ensaio.



As imagens desta página revelam as três portas existentes na sala de espelho.



14 Mai  
2018

Outra questão importante, que começa a dar novas dimensões à cena, é a investigação dos espaços periféricos à sala de espelhos, que tem gerado novas possibilidades de entradas e saídas pelos diversos acessos da sala, e tem nos permitido algumas descobertas. A sala de espelhos tem três acessos diferentes: a entrada usual da sala, para quem sobe pela escada que vem do corredor que leva ao foyer; uma passagem para a sala de teoria, que por sua vez tem passagem para o teatro Luiz Peixoto, com acesso ao foyer, podendo gerar uma passagem circular e retornar à sala de espelho; o terceiro acesso abre para o acervo de memória, que tem uma porta que leva à sala Claudinete, com varandas para a rua, e com uma outra porta de entrada que também possibilita o retorno à sala de espelhos.

O combinado, que foi sendo lapidado durante os ensaios, era de que não trabalharíamos com a ideia de coxia sendo utilizada para transições de encerramento e início de cena. No entanto, ao nos apropriarmos destes espaços periféricos, estávamos abrindo possibilidades de coxias. Mantivemos a ideia de evitar a solução de encerrar uma cena cruzando uma porta, com o objetivo de invisibilizar o ator ou a atriz. Pretendíamos fugir das similaridades com a convencionalidade a que o público está acostumado no palco italiano ou mesmo em salas multiuso, com o princípio da “Caixa preta”<sup>70</sup>. No entanto, a abertura da porta, que em alguns momentos, inevitavelmente, funcionou como coxia, também gerou algumas novas propostas de movimentação advindas da circularidade; outras sonoras em aproveitamento ao espaço completamente aberto, que possibilitava produzir sons vindos de outras áreas; entre outras. A sensação de liberdade proporcionada ao público, também foi uma conquista. Com uma iluminação que não privilegiava a cena em um foco específico e todas as portas e janelas abertas, oferecíamos ao público, que desempenhava o papel de convidados da festa, a liberdade de transitar pelo espaço, sair e entrar quando desejasse. Isso não aconteceu muitas vezes por um hábito ainda enraizado do público em geral de ter dificuldade também de abrir caminhos nestas fronteiras, mas foi possível testemunhar alguns momentos bem interessantes.

**14 Mai  
2018**

A cena de Natalina foi repassada por Jéssica e Rebeca hoje e mostraram nesse ensaio uma outra dificuldade que vem se apresentando nos ensaios anteriores, por outras intérpretes, que é de ficar o tempo todo buscando o centro da sala, transformando o cenário em arena e não numa sala com vários espaços possíveis para contar/mostrar histórias.

A dificuldade, relatada neste último trecho do memorial, está relacionada com a análise que eu fazia antes dele. Nossos corpos, tanto de intérpretes quanto de espectadores, estão acostumados às convenções experimentadas até agora no teatro. Quando nos deparamos com novas configurações, mesmo que muito abertos às mudanças, tendemos a hesitar em cometer alguma gafe, que não esteja inserida na regra do jogo. E, ter o ator ou a atriz como centro do espetáculo é uma relação teatral que testemunhamos muitas vezes, uma lógica a que estamos acostumados, mas surge mudar.

O teatro, como algumas artes, é movimento. Movimento tem sentido e direção. O sentido é a estrada por onde se pode andar em duas direções; a direção é o caminho escolhido. Seja qual for o caminho e a estrada, o teatro – tal como vem sendo praticado pelas classes dominantes, como forma de convencimento compulsivo –, mais que outras artes, imobiliza os espectadores na contemplação. Imobilizados, tornam-se vulneráveis. Vulneráveis, estão prontos a aceitar como seus as emoções e os pensamentos dos personagens e suas escolhas. (BOAL, 2009, p.107)

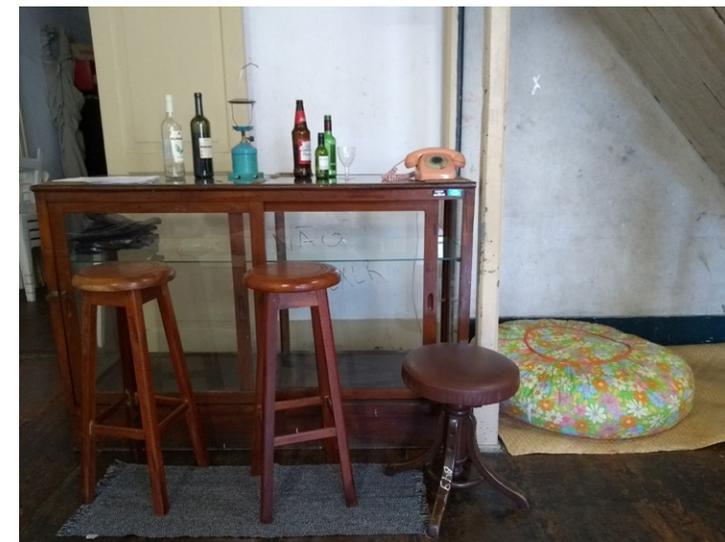
<sup>70</sup> Diz-se das áreas destinadas à cena, em espaços convencionais de teatro, que em sua maioria são pintadas de preto internamente, na busca de uma suposta neutralidade e menor interferência visual na cena.

Mesmo com dificuldade de realizar esta quebra de vulnerabilidade do espectador, da qual o Boal está se referindo, ela fazia parte das buscas e inquietações desta proposta de encenação. Várias decisões foram tomadas seguindo o caminho de refletir sobre o quanto pode ser nociva a imobilização do público na convencionalidade praticada pelo teatro. Assunto que permeou o debate e virou argumento para a escolha do título: *Por que estamos todos parados olhando?*

Estes espectadores desempenham o papel de testemunhas não intervenientes; saem do espetáculo inoculados pela ideologia dos personagens, sejam eles trágicos heróis gregos ou bandidos de *westerns*. Doce forma de lavagem cerebral, reposição ideológica, implantação de ideias e comportamentos contrários à identidade de cada um. Para que nossas sociedades se humanizem, esta não é a melhor forma de arte que servirá aos oprimidos transformados em recipientes onde se vertem conteúdos. (BOAL, 2009, p.107)

**16 Mai  
2018**

Dia com poucas novidades no cenário, alguns objetos, mas nada que tivesse promovido forte influência no ensaio. Chegaram dois novos objetos: telefone rosa e um lampião. Estes ainda não foram incorporados à cena, mas ressaltei que fazem parte do conjunto da obra, mesmo que não sejam usados, produzem visualidade e comunicação ao público.



Ouçó muitas pessoas dizerem que o cenário precisa ser utilizado, que tudo o que está em cena, de uma forma geral, deve ser útil a ela. Concordo em partes. Aliás, é sobre isso que venho escrevendo, sobre a importância de se estar atento ao que faz parte da cena e suas conexões com tudo e todos. No entanto, preciso alertar para o cuidado com as palavras: útil, utilizado, utilitário etc. Estes termos nos afastam da ideia de fruição pertinente à arte, nos afastam da contemplação e da associação de ideias que a imagem de algum lugar ou objeto podem produzir, através das metáforas. Caso “ser útil a ela” estiver se referindo ao potencial comunicacional da presença do objeto, que forma e constitui o cenário, criando versões interpretativas sobre a

visualidade do espaço, eu concordo. Mas, se “ser útil a ela” for apenas uma imposição ao uso prático, à função utilitária de interagir na busca de um resultado a partir do manuseio do objeto, eu discordo. Ou seja, a minha advertência sobre a chegada dos dois novos objetos era para que compreendessem que eles dariam caráter ao espaço, são contadores de história e produzem narrativa visual, mesmo que inertes sobre um móvel. Portanto seria preciso entender o que as imagens deles acrescentavam à visualidade da cena, para descobrir se seriam úteis ou não. Significá-los e ressignificá-los naquele espaço/tempo.

**16 Mai  
2018**

Trabalhamos hoje a cena da Camila, com texto da Márcia Zanelatto. Ela apresentou uma proposta de figurino. Inspirada em imagens de um ballet da coreógrafa Pina Bausch, propôs um vestido bege. A atriz sugeriu a possibilidade de invisibilidade vestindo algo que se aproxime da cor da sua pele, que a misture com a vestimenta e as paredes do espaço. Primeiro ela trouxe algumas fotos de referência no encontro anterior, que traduziam a sensação que ela tinha a respeito do texto, daí solicitei que experimentasse um caminho daqueles que, de uma forma geral, traduziam esta neutralidade e invisibilidade em tons de bege. Camila foi até o acervo da escola e garimpou um vestido com poucos detalhes em forma e de cor bege. Ainda não sabemos se seu figurino será este, mas vê-la performar com esta proposta foi interessante para muitos dos estudantes presentes, que fizeram comentários próximos ao que desejávamos produzir com aquela indumentária.

Eu fui muito disciplinada no objetivo de registrar o território da cena, incluindo atores, atrizes, equipe técnica, professores, professoras e público. Porém me ressinto do fato de ter sido descuidada no registro das pesquisas produzidas por estudantes. Descuido que não ocorreu por displicência, mas por ignorar, naquele momento, o quanto rico poderia ser para esta pesquisa. Confesso que não foram muitas, mas as poucas que tive acesso, seriam preciosas agora, como foi o caso da Camila. Poder mostrar a pesquisa que ela fez para chegar às conclusões do seu figurino, tornariam muitas palavras desnecessárias neste momento e acrescentariam outras, dando novos direcionamentos à análise.



**16 Mai  
2018**

Assistindo ao ensaio da Camila, percebi a dificuldade de se comunicar com o espaço. Mais uma vez, reitero que no início do processo solicitei um exercício, que era de mapear a sala e entender literalmente e metaforicamente o que cada canto significava e de que maneira poderia contribuir com cada cena, para que pudéssemos escolher onde contar cada história. Não sou o tipo de professora que marca data e cobra trabalho. Proponho uma atividade para estudantes da Martins, que são adultos, e deixo que aproveitem da melhor maneira. Essa atividade, percebo que ninguém fez. Como não tinha prazo de entrega, era um exercício individual e de processo, não vi respostas a esta minha provocação. No entanto percebo uma forte carência desta pesquisa e verbalizei isso para turma hoje, por conta de uma provocação da Estudante Alice, que perguntou se ainda era necessário fazer esta pesquisa. Respondi que todas as sugestões de pesquisa que apresento, julgo necessárias, mas que não vou ficar cobrando. Cada um, ou uma, vai ter que avaliar quais são as suas necessidades para a cena. Disse também que muitas pessoas estão com dificuldade de se deslocar pelo espaço e atribuo à falta de entendimento e intimidade com ele, ocasionado pela falta de pesquisa.

Hoje, depois do ensaio, também foi dia de escolher o título do espetáculo. Os nomes foram sugeridos em encontro presencial anterior e a primeira etapa da votação feita por celular. Registro abaixo retirado do grupo de WhatsApp. Mensagem enviada pela estudante Alice:

Votação para o título do nosso espetáculo!

Por favor, votem em até dois títulos da lista abaixo, colocando o seu nome ao lado de título/s do/s que vc escolheu! Por favor, copie e cole a msg para votar!

- 1- Oh!:
- 2- Espanca doce:
- 3- Doce amargo:
- 4- Peça voz:
- 5- Encontros delicados: Luciano
- 6- Por mim:
- 7- Buraco no peito:
- 8- Corta até a vida:
- 9- Por que estamos todos parados olhando?: Jéssica, Vera, Camila, Maisa, Luciano, Alice, Heitor, Luiza, Daniele, Daniele (minha segunda opção), Aliny, Vivi, Becca
- 10- Umbigo do mundo:
- 11- Nascedouro:
- 12- Eu tô falando de gente: Verô, Vera, Camila, Thamás, Maisa, Luiza, Aliny, Tathi, Vivi, Becca
- 13- Armadilha:
- 14- O preço, a dor e a raiva:
- 15- Insalubridade: Verô, Thamás, Alice, Tathi,
- 16- Nesse momento:
- 17- Precisamos expurgar nossas frustrações: Jéssica

A segunda etapa da votação se deu hoje, de forma presencial e com direito a argumentações. Alice Birman conduziu. Ela retirou da lista todos os nomes que não tinham recebido nenhum voto. Depois, com os que sobraram, mantivemos apenas três, baseados em uma votação rápida: Insalubridade; Eu tô falando de gente! e Por que estamos todos parados olhando?



Alice diante do quadro de demandas, conduzindo a votação do título do espetáculo.



O momento da votação.

**16 Mai  
2018**

Cada um, que tivesse interesse, poderia defender um título. Pedi a palavra para defender o terceiro. Minha argumentação reuniu coisas que já havíamos conversado. Falei da proposta de espetáculo em que estamos tirando o espectador: da passividade de uma poltrona no escuro; de um lugar definido para a plateia; do espaço sem ser visto e sem que sua opinião possa ser registrada, mesmo que apenas visualmente. *Por que estamos todos parados olhando?* é uma pergunta. É uma pergunta para o elenco e para o público. Ambos os grupos terão que renunciar à estabilidade de exercerem suas funções sem a interferência do outro. Rodrigo acrescentou ainda que este título pode fazer o público ir embora com um retro gosto.

Verônica argumentou sobre *Insalubridade*, deixando claro que não tinha a intenção de defender o título, mas de trazer uma nova possibilidade. Apresentou o significado da palavra, que se refere a uma prerrogativa de licença de trabalho ou diminuição do tempo de serviço, quando você trabalha em situação de risco. Daí ela faz um paralelo com o risco que estamos enfrentando.

Luciano pediu para falar sobre *Eu tô falando de gente!*, mas também não o defendeu para o nosso espetáculo e sim para o caso de termos escolhido trabalhar apenas com os textos da Conceição Evaristo, pois este título chamaria a atenção para as tantas pessoas contidas na obra da autora, que não são tratadas como gente.

Encerradas as argumentações, Alice pediu a votação final. *Por que estamos todos parados olhando?* foi escolhido por unanimidade.

No teatro moderno, devido a rupturas estéticas e à resignificação de elementos da linguagem teatral, os holofotes foram sendo cada vez mais direcionados à plateia. Buscou-se tirá-la de uma suposta passividade de recepção artística e convidá-la a participar, instaurando o desejo, no espectador, de se modificar, de modificar as suas relações com o mundo e com os contextos históricos, políticos e sociais em que estava envolvido. (GAMA, 2016, p.43)

Joaquim Gama em sua afirmação colabora para a relação que tentamos estabelecer entre o nome escolhido para apresentar e o que elaborávamos, que trazia uma provocação para artistas e espectadores, com o intuito de tirar todos e todas da

passividade ou, pelo menos, questioná-la. O título definido para o espetáculo, agora que estou distanciada do processo, reconheço, faz total sentido, também, com os argumentos que trago aqui neste trabalho. É óbvio que o que estou escrevendo está diretamente ligado à concepção estética da obra e do ensino e aprendizado produzido pelo processo em questão. No entanto ter hoje, na capa deste trabalho de pesquisa, a pergunta *Por que estamos todos parados olhando?*, torna a provocação mais abrangente. Apresento o título, não só como reprodução do que anunciou o espetáculo analisado, mas tomo para este trabalho o questionamento trazido por ele, como um atíçamento à minha equipe de trabalho na Martins, no sentido de nos retirarmos do lugar, aparentemente confortável, de observadores inertes.

**16 Mai  
2018**

Finalizada a votação, Alice questionou o porquê de o grupo ainda não ter definido as palavras conceito, que eu também havia sugerido que escolhêssemos como elementos de condução do processo criativo. O quadro de demandas, que é uma sugestão do professor de produção, Heitor Collet, vem mantendo registros de palavras. É uma lousa branca que fica pendurada na parede da sala. Pode parecer ultrapassado em tempos digitais, ter um quadro para anotações, mas funciona muito, pois é colocado na sala de trabalho e modificado ao vivo, aos olhos de todas as pessoas, que vão fazendo combinados e ajustes diários de demandas. As turmas elegem, com a orientação do professor de produção, apenas uma pessoa responsável pelo quadro de demandas. No caso dessa turma é a Alice.

Lista de nomes apurados pela turma, como possíveis palavras conceito para guiar o processo criativo: Indiferença, Atravessamento, Questionamento, Vizinhança, Respiro, Raízes, Sensibilidade, Insalubridade, Sororidade, Coletivo, Aconchego e Retro gosto.

Presente nesse dia, percebi que a ação de escolher uns três nomes, com ideias conceito, que ajudassem ao nosso processo criativo, estava se tornando uma tarefa enfadonha, na qual não reconheciam efeito. Mesmo tendo elencado as palavras que estão registradas no memorial, achei a turma desanimada sobre estas escolhas, como se achassem desnecessário e uma perda do tempo, que ia ficando cada dia mais precioso.

Definir algumas palavras é um hábito que faz parte do meu processo criativo, me ajuda a não me perder. A minha sugestão não era uma tarefa que obrigatoriamente precisava ser feita pela turma, como uma ordem de professora autoritária, era apenas uma sugestão e um compartilhamento de metodologia, que a turma parecia não acreditar ou se identificar.

No intuito de tirar do grupo este fardo e colaborar com palavras guia, depois de ter lido e estudado as palavras que haviam sido levantadas pela turma e em diálogo com o que eu estava vivenciando com o grupo, resolvi sugerir uma trinca de ideias, que aparecem no próximo registro. A ideia era oferecer subsídios para que pudessem experimentar a contingência de ter um foco. Porém, esta foi uma situação em que, analisando, me encontro na dúvida sobre os limites das minhas intervenções. Estávamos em um processo colaborativo, onde todos e todas poderiam participar criativamente, inclusive eu, mas é muito importante entendermos que o que uma orientadora diz, mesmo que como sugestão, tem um peso forte e pode ser ouvido

com maior relevância por estudantes. Assim, a partir desta experiência, ao me dar conta de que a minha fala pode ser ouvida com sentido de “verdade”, tenho ficado mais atenta e cuidadosa nas orientações que faço, para que minhas palavras não façam orientandos e orientandas serem influenciadas por uma possibilidade de trabalho recomendada por mim, os afastando de ricos e variados caminhos advindos de suas próprias possibilidades, experiências e culturas.

**18 Mai  
2018**

Via *WhatsApp*, sugeri algumas palavras conceito no encontro de hoje, a serem acrescentadas no quadro, que eu achei que seriam a síntese do que estamos construindo:

Acolhimento (receber, hospitalidade, abrigo)

Atividade (qualidade do que é ativo)

Afeto (afeição e afetar)

Normalmente chego no ensaio por volta das 13h45 e assisto um pouco do aquecimento da turma, que começa às 13h20. Esta atividade costuma ser feita no espaço vazio, só depois é que organizam em seus lugares os móveis e objetos, porque a sala precisa ficar livre para as aulas de outras turmas da escola. Hoje, quando abri a porta, tive a grata surpresa de vê-las se aquecendo no espaço cenário/casa/bar montado. Ainda não havíamos conversado sobre essa possibilidade, por não nos darmos conta de sua potência. A partir de hoje vou sugerir, no intuito de garantir à turma uma devida intimidade com esses móveis e objetos, imprimindo, de fato, futuramente, para nós e para o público, a ideia de casa.

Após o aquecimento, antes de iniciar o ensaio, fizemos uma reunião rápida. Falei sobre as minhas sugestões de palavras conceito e do quanto eu tinha ficado maravilhada em vê-las aquecendo no espaço montado, do quanto isso era importante para o pensamento de construção daquele processo, que tinha a intimidade como um pressuposto. Daí surgiu no grupo uma sugestão que coaduna com isso. Lá no início do processo eu havia falado da importância de entendermos o entorno, a vizinhança e o percurso próximo da escola, por onde nossos espectadores passarão. É como se tudo fosse uma espécie de prólogo. Por isso uma estudante, observando a área externa do casarão do barão, verificou que as luminárias, que ficam penduradas nas varandas da fachada, não acendem ao anoitecer e que poderíamos cuidar disso, bem como dar um pouco mais de atenção a outros acabamentos, como pintura, por exemplo. Logo começamos a falar da entrada do prédio, da escada, de quanto os dispositivos de divulgação do espetáculo também precisam dialogar com esta ideia de casa/cenário/bar. Enfim, percebo que as relações entre cada setor artístico estão dialogando e que uma coisa vai puxando outra, outra e outra. Alguém propôs a possibilidade de, no início, enquanto o público está chegando, para tornar o casarão mais vivo, poderíamos colocar algumas pessoas na varanda da sala Claudinete, gerando, do lado de fora, a sensação de festa.



Nem todas as propostas que apareceram neste dia foram colocadas em prática, mas mostraram o quanto este grupo começava a conectar pontos de interferência e diálogo em todas as áreas. Neste sentido, sem querer conduzir o pensamento para uma resposta “certa” aos meus questionamentos, percebo que um fator importantíssimo levou ao entendimento de um pensamento holístico sobre a obra: a necessidade de terem que responder sobre a criação de todos os elementos de concepção do espetáculo.

Quando um ator ou atriz se afasta da responsabilidade de dar imagem à sua cena, ou som, ou qualquer outro estímulo aos sentidos, atribuindo esta função a um outro artista, de quem espera um projeto pronto, pode se afastar, também, da possibilidade de entendimento e diálogo a partir dos elementos que delegou à outra pessoa.

Escolhi a profissão mais aventureira, que me permitia viajar no tempo, desbravar novas terras de ninguém, criar castelos de areia, mergulhar em águas profundas, cabra-cega de mim, Tateando algum labirinto desconhecido. [...] Mapear os descaminhos, flutuar sobre os escombros, errante, alegórico portando estandarte de signos indecifráveis. Percorri ruínas de antigas masmorras, utilizando a teoria das correspondências, tracei a malha das cidades condenadas ao progresso e me afoguei em metáforas sinestésicas emprestadas do simbolismo com teodolito de cenógrafo – topógrafo, o espaço esquadrinhado, cartas rumadas ao desconhecido. (EICHBAUER, 2013, p.15-17)

Como me posicionei, desde o início, informando que não entregaria um projeto de visualidades pronto – com plantas de cenário, croquis de figurino, caracterização cênica e um roteiro de luz – mesmo com muitas dificuldades em encarar as demandas destas tarefas, estes atores e atrizes em formação tiveram que buscar soluções para as criações. Tentei, o tempo todo, fazê-los acreditar capazes. O resultado disso foi que, na busca de respostas para setores que normalmente não são delegados aos atores e atrizes, este grupo de estudantes, inevitavelmente, foi criando conexões a partir da prática. Talvez se tivessem recebido uma proposta pronta de cenografia, com ocupação do espaço e trajetória do público definidos por uma cenógrafa, não tivessem refletido sobre tantas possibilidades de interferência que podem afetar o espetáculo todo, renunciando à degustação da poesia na citação anterior, destacada do livro *Cartas de Marear*. O cenógrafo Hélio Eichbauer nos apresenta delícias da sua profissão, que considero absolutamente pertinentes ao ofício de interpretar. Mesmo que esteja o autor se referindo à sua experiência com cenografia, reconheço na sua prática – através de seus relatos, sua obra e de uma oficina<sup>71</sup>, que tive o prazer de participar com ele – um artista transdisciplinar.

71 Participei de uma oficina oferecida por Hélio Eichbauer, no Teatro Poeira, em 2007, intitulada “Uma dimensão para o tempo e três para o espaço”.

18 Mai  
2018

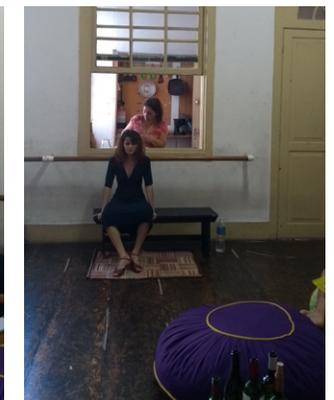
Outra novidade do dia foi o uso da janela que dá para a sala de instrumentos. Já começamos a entender o espaço também como a nossa cozinha, não só a cozinha da cena, mas a cozinha que guarda as nossas bolachas, a cafeteira e o café que consumimos no intervalo dos ensaios. Isso me faz crer que a Verônica, independente do que o público enxergar, também vai ter um espaço que lhe causa, de verdade, a sensação de cozinha. Propus a ela que colocasse no espaço outros elementos que dessem a ela essa sensação, mesmo que não pudessem ser vistos pelo público. Ex; piso, fogão (achamos um no depósito de cenário da Martins), armário de cozinha (achamos um no espaço aberto da sala ao lado, acervo de memória da Martins).

Verônica começou a investir fortemente nesta proposta. Cada dia a cozinha apresentava uma novidade, tanto para a convivência do ensaio quanto para a cena. Percebia que a estudante se comportava como alguém que está montando uma casa nova para morar e, aos poucos, foi desenhando o espaço com descobertas feitas a partir do ensaio. Ora um objeto levava a uma ação ou intenção, ora uma improvisação revelava a carência de algo que poderia estar ali. O objeto do desejo logo aparecia, trazido pela Verônica ou por outra ou outro. Isso não aconteceu somente com a cozinha, mas com toda a sala de espelho.

Fazendo uma analogia com uma situação real de ocupação de uma casa em que se vai morar, não é difícil perceber que o espaço e os objetos que são colocados nele redefinem nossas atitudes. Quem já viveu isso pode constatar o quanto as modificações paulatinas de um espaço novo interferem no nosso humor. As cenas da Verônica foram ganhando novos coloridos. O grupo, aos poucos, também foi sendo contagiado, era influenciado por esse ambiente acolhedor e agregador da cozinha, local que mais tarde, durante as apresentações do espetáculo, também afeta o público.

18 Mai  
2018

Na Martins só oferecemos o curso de formação para atores e atrizes. Nós não possuímos estudantes de outras áreas: cenografia, figurino, produção, música etc. Quando chegam na fase de montagem, um professor, ou professora, assume estas funções ou contratam alguém para fazer. Nesta montagem a ideia é que a turma, orientada por professores destas áreas, execute todas as funções ou se articule com alguém para fazer, mas sempre conduzido pela pesquisa oriunda de estudantes da montagem. Isso inclui também a programação visual e divulgação do espetáculo.



18 Mai  
2018

Ao final do ensaio de hoje uma estudante, a Viviane, veio me consultar sobre a linha de condução para a criação do cartaz e programa, para o qual ela contaria com a ajuda de um colega. A Viviane está pesquisando referências de dadaísmo. Ela achou que a estética fazia sentido com o que estamos criando. Lembrei a ela que um dos caminhos possíveis que levantamos no início do processo, fomentado pela pesquisa da Maísa quando trouxe imagens do bar Balsa, como inspiração para o cenário, foi o Cabaret Voltaire, em Zurique, na Suíça, berço do dadaísmo, que começou agora a fazer mais sentido para a estudante.



Imagens do Cabaret Voltaire, em Zurique<sup>72</sup>

É impressionante como as coisas começaram a se conectar sem que fosse possível controlar a criação. O que naquele momento parecia mágica, reconheço como fruto de pesquisa, trabalho e engajamento. Costumo dizer que a criatividade não é uma força que vem do sobrenatural. Aquele grupo de estudantes estava em contato com tarefas que, talvez, fosse a primeira vez que estivessem fazendo. Sobrecarregados, se ressentiam disso. Porém, hoje, analisando de longe aqueles momentos, lamento não os ter deixado ainda mais independentes, como venho buscando fazer nas montagens que seguem depois desta.

Vale dizer que esta independência, que venho propondo a estudantes, não tem sido construída a partir de abandono e negligência docente. Nos processos de criação de montagem seguintes a este, me mantive presente, pesquisadora, investigativa e, principalmente, encorajadora da prática, incentivando a busca de respostas baseadas em experiência.

21 Mai  
2018

Hoje cheguei cedo no ensaio. Marquei encontro com a Verônica. Ela faz a dona de casa do fragmento extraído do texto *Por Elise*, de Grace Passô. Este pedaço do texto selecionado é um monólogo. Me ofereci para ajudar em horário extra do ensaio, um pouco mais cedo, por perceber uma dificuldade da atriz, que pode estar relacionada ao espaço, à proximidade com o público. Na verdade, na mistura com o público. Falei a ela da minha impressão – sem certeza – de que poderia experimentar estar misturada e até confundida com a personagem. Esta impressão vem como resultado de uma observação, nos ensaios, como espectadora, em um lugar que me dá liberdade e intimidade. Falo isso cheia de dúvidas ainda, porque esta possibilidade de fazer teatro bem de dentro também é nova para mim, nova como artista e como professora. Também estou descobrindo como experimentar isso e, muitas vezes, principalmente neste processo, fico na dúvida do quanto podemos separar a orientação de cenografia, figurino e luz da direção do espetáculo e mesmo, de forma mais particular, da interpretação. Tenho tentado, já que participo do ensaio junto com o diretor, entender o espetáculo de forma holística, onde tudo influencia tudo e ainda nem temos plateia, só nós mesmos nos vendo.

A Verônica está experimentando iniciar o espetáculo sentada à mesa, arrumando doces de uma encomenda, ela criou essa dona de casa doceira. A ideia que fomos experimentar é que o público entre no espaço aos poucos, na medida que vão chegando à Martins Penna, desde uma hora antes, como se fosse uma festa em que as pessoas vão chegando, conversando, bebendo, comendo. Pretendemos ter um bar funcionando no espaço da cena. Daí, Verônica poderá estar na mesa, de seis cadeiras, que pode ser ocupada por quem quiser sentar-se ao lado dela. Ela testou vivenciar esta personagem doceira fazendo os doces e conversando, ou não, com quem chegar, buscando uma proximidade natural. Isso ainda é uma proposta, que vamos experimentar no ensaio, no intuito de tirar o tom declamatório e espetacular, fazendo o público acreditar que, o que estamos criando e pensando cuidadosamente nas ações, é tudo um improviso. Neste momento que antecedeu o ensaio, as minhas orientações para a Verônica se deram no sentido de fazê-la perceber as potencialidades dos espaços, momentos oportunos e simbólicos para ocupar o espaço mesa, outros para ir à cozinha e ainda os momentos apropriados para ganhar o centro da sala, se for necessário. Discutimos figurino também, que a ajudassem nesta proximidade com o público. A estudante trouxe algumas peças de vestuário. Na busca de caracterizar uma dona de casa mais jovem e ativa, sem estereótipos, propôs o uso de uma calça legging com três versões diferentes de blusa: uma mais justa; uma bem larga, que propõe a ideia de asas ao se movimentar e uma terceira que, com modelagem mais enxuta, trazia uma estampa colorida com aspecto de confeito, que lembrava a ela o universo do doce. Verônica vestiu as três e, com a opinião da turma, resolveu ensaiar com a maior, aparentando asas, mas com a possibilidade de confeccionarmos com a estampa de confeitos. Uma proposta para usar como *isca*.

72 Disponível em: <https://www.atlasobscura.com/places/cabaret-voltaire-dada-house>. Acesso em: 13 abr. 2020.



Sequência de três fotos do ensaio da Verônica, ao redor da mesa, com elenco ocupando o lugar do público.



### 21 Mai 2018

Chegou o momento do ensaio, com a presença do Luciano Loureiro, diretor do espetáculo. Ele aproveitou nosso trabalho antes do ensaio e iniciou por esta cena. Quando a Verônica começou o ensaio, testando a naturalidade que havíamos debatido antes, oriunda da relação proposta pela cenografia, pelos objetos sobre a mesa, tudo parecia interessante para mim, mas um pouco insosso. As experiências com a mesa e os objetos de doceria eram interessantes. Pedimos, inclusive, que as outras pessoas do elenco se espalhassem por outros lugares da sala, como espectadores, ocupando também a mesa, para experimentarmos os espectadores próximos e os distantes. Mas a cena não apetecia. Luciano interferiu, orientou a Verônica no sentido de buscar mais qualidade na relação entre o texto e as ações da doceira, para que ela de fato mostrasse a história, não apenas contasse. Aos poucos foi ganhando mais tempero, ainda tem muito para melhorar. Meu registro de hoje se dá no sentido de perceber, a partir desta possibilidade estética, quais são os limites que a teatralidade, superficialidade e naturalidade podem ter num espetáculo como este, tão de dentro, tão misturado entre cena e público. Fico atenta, todos os dias de ensaio, o quanto a cenografia pode ou não ser determinante para a criação da cena, o tom adotado e de outras relações.



### 24 Mai 2018

Normalmente os ensaios acontecem às segundas, quartas e sextas, com a presença do Luciano e a minha. Nos outros dias da semana, excluindo os finais de semana (por enquanto), também acontece ensaio com outros professores orientadores (Voz, corpo, música, produção) ou apenas com o elenco, que tem autonomia para criar e preparar cenas a partir das provocações de professores. No entanto esta semana o Luciano resolveu mudar as quartas para quintas. Eu pretendo permanecer nas quartas, mesmo sem a presença dele, para aproveitar e olhar o todo do espetáculo, fazendo passadas contínuas, mas nesta semana, como eu queria aproveitar a presença do Heitor, orientador de produção, me organizei para ir na quinta com o Luciano. Só que não aconteceu ensaio, por conta da crise gerada pela greve de caminhoneiros.

Como eu moro com o Luciano, acabamos tirando um momento da tarde para falar sobre o andamento do espetáculo. A conversa, apesar de proveitosa para a minha atual reflexão, não teve um tom muito amigável por parte dele, nem de mim depois de ouvir as colocações dele. Tivemos uma pequena discussão, que entendo como uma disputa de poder. Quando conversávamos sobre a cena da Verônica, experimentada no último encontro, ele, na posição de diretor do espetáculo, me acusou de estar invadindo a sua área. Disse que eu me encontrei sozinha com a Verônica para orientar interpretação e que as minhas orientações teriam esvaziado o trabalho que ele já havia conquistado com ela. É claro que de fato eu posso ter atrapalhado o progresso da cena, já que o momento é mesmo de experimentar coisas que podem ou não funcionar. Apesar de, aos meus olhos, eu ter tido a sensação de que a cena evoluiu, com descobertas de possibilidades espaciais, o que fui orientar na cena. A atriz ficou um pouco perdida sim, mas talvez tenha sido um passo atrás para andar dois para frente, um recuo de confusão entre o entendimento de possibilidades e a resposta do corpo. Ouvir o Luciano falar de invasão territorial num processo como este soou muito estranho, mas eu preciso refletir sobre isso, já que uma das minhas perguntas nesse caminho de ensino das visualidades é exatamente o limite entre as visualidades da cena e a direção. Questões que precisam ser visitadas para esta situação: Transdisciplinaridade, educação holística, processo colaborativo, processo coletivo etc.

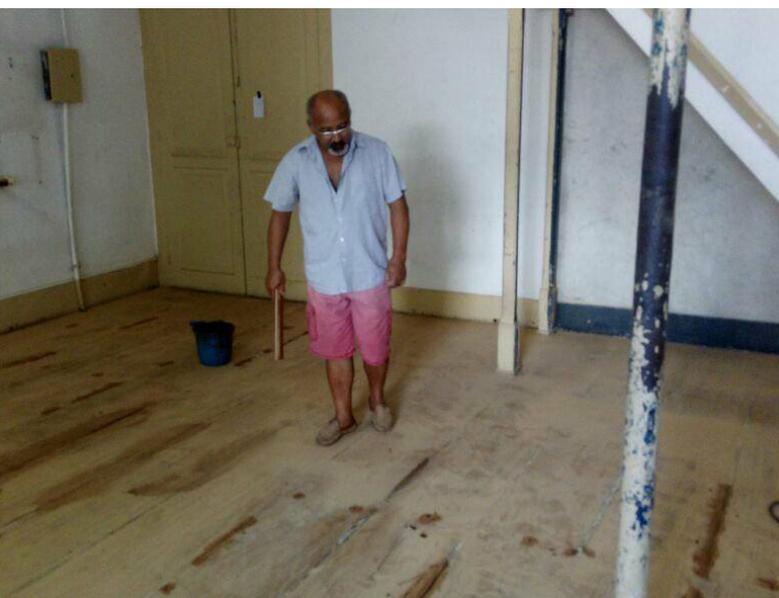
Luciano, no auge da sua indignação, pela minha, aos olhos dele, intromissão no trabalho, alegando ainda que ele não invadia o meu, coisa que discordo e ainda defendo que o faça, disse que eu deveria dirigir um espetáculo, experimentar a posição de diretora. Não é a primeira vez que escuto isso. Já ouvi da boca de outros colegas. De fato, me atrai a ideia de pensar no espetáculo como um todo, de forma holística, mas ouvir que eu preciso ocupar a posição de diretora do espetáculo para poder fazer isso, vem me deixando inquieta. Parece um lugar de disputa de poder e não a possibilidade de criação colaborativa. Porque as visualidades da cena não podem participar do processo de um espetáculo, criando de dentro do ensaio, junto com a "direção"? Que ações são específicas da figura diretor e não podem ser impulsionadas por outros sujeitos do processo? Há uma hierarquia? Quem estabelece essa hierarquia? Porque um curso de formação de atores e atrizes prioriza a comunicação verbal e/ou aquelas que estão atreladas à ferramenta corpo do ator? Por que o processo de criação de um espetáculo não pode andar em paralelo entre a orientação verbal e a não verbal?

Os relatos destes dois últimos dias, em que descrevo a situação vivida com a estudante Verônica e depois com o professor Luciano, foram a mola impulsadora à necessidade de escrever, no *Caderno Cinza Espiral*, o capítulo intitulado *A hierarquização do teatro e o desejo de ser diretora*. Portanto, sugiro ao leitor ou leitora, caso ainda não tenham aberto o outro caderno, a ler o referido capítulo, onde eu debato o assunto em relação a este momento e a outros que vivi na minha prática como cenógrafa e figurinista.

de  
25 Mai a  
04 Jun  
2018

Neste período as atividades de ensaio ficaram bem comprometidas por causa da greve dos caminhoneiros, o feriado de Corpus Christie e a reforma do piso da sala, que apesar de ter aproveitado o feriado, impossibilitou o retorno no dia 4, já que o piso precisava secar do sinteco.

Durante este tempo, eu e estudantes, nos mantivemos em comunicação por redes sociais. A reforma do piso, que era muito desejada por todos, foi sendo acompanhada, por meio de fotos, e vibrada a cada dia. A sensação de um espaço coletivo, que tem ganhado beneficiamentos e transformações no processo criativo, me parece relevante no que virá a ser o resultado do espetáculo. Só posso afirmar no final do processo, mas já identifico isso nos caminhos criativos e nas ações verificadas nos ensaios. A ideia de que esse espaço é uma casa, tem influenciado muito no resultado das interpretações.



Fotos que mostram o funcionário José Antônio da Silva (in memoriam) e seu trabalho de reforma do piso da sala de espelhos.



Sala de espelhos com o piso lixado.



07 Jun  
2018

O ensaio foi uma passada das cenas que já estão prontas, para o Heitor, professor de produção, assistir. Duas cenas não foram mostradas por causa da ausência de estudantes: a cena de Luiza e Thamás e a cena do Rodrigo e da Julie.

Quando cheguei a turma tinha montado, três novos elementos de luz. O combinado é de, a princípio, não usarmos luz de refletores. Sugeri que, já que estamos reproduzindo uma casa, experimentarmos uma iluminação caseira: lâmpadas, abajures, luminárias, vela, lanterna, tinta fluorescente, lâmpadas de natal, LED etc.



Duas fotos de experimentos com luz, na sala de espelho.

07 Jun  
2018

Então a turma levou: um spot pequeno, um LED azul para o bar e luzes de natal. Ligaram e sentimos um calor interessante no ambiente. Essas luzes ficaram acesas todo o tempo, ainda não decidimos o momento apropriado para ligar ou desligar, mas tê-las ali já modifica a narrativa e redesenha o cenário. Estamos adquirindo intimidade e reconhecendo a comunicação que estabelecem com a cena.

Com a presença do Heitor, o debate pós ensaio foi basicamente voltado para a produção. Daqui a um mês a peça estreia e o cerco começa a apertar. Deixei registrado mais uma vez que a minha participação acontece no sentido da orientação e que eu não vou *bater uma varinha de condão* na última semana e tudo irá aparecer arrumado e acabado. Disse ainda que a lógica desse cenário/casa é que as coisas são usadas porque existem. Ex.: marcamos uma cena no sofá porque existe um, assim como a cena na mesa, a utilização do bar etc. O sentido desse cenário parece inverso a outros processos. Ele carrega a ideia de casa, onde as cenas vão se adaptando a partir do mobiliário existente na casa. Os objetos que existem estão lá porque foram coisas que tínhamos na escola, outras ganhamos, e outras foram trazidas de algumas casas do elenco. É evidente que podemos pensar em objetos que desejamos acrescentar e trazer de propósito, para experimentar uma ideia. Mas as coisas estão chegando e sendo absorvidas pelo espaço. Agora, com o prazo se estreitando, é bacana que comecemos a pensar no que sentem falta, nas possíveis cores para pintarmos as paredes, almofadas para decorar o ambiente. Enfim, o que falta para que o espaço transmita o conceito desejado. Aliás, qual é o conceito? Aproveitei para perguntar.

Tenho a impressão de que a turma não está sabendo lidar muito com a liberdade de escolha, nem motivados a produzir algumas das pesquisas sobre orientações que já dei anteriormente (posso ser responsável por isso, admito). A sensação que eu tenho é que não percebem a utilidade de algumas provocações (mesmo eu tendo explicado e insistido) e/ou estão se acomodando à possibilidade de uma professora artista que vai definir tudo, na última hora, com um projeto pronto de cenografia, figurino e luz, como vem acontecendo há alguns anos na Martins. A minha intenção é produzir uma experiência colaborativa e o mais horizontal possível, mas para que isso ocorra é necessário um engajamento de todas as partes. A horizontalidade em um processo criativo pressupõe mais trabalho para todas as pessoas. O desejo por um ensino menos vertical precisa ser absorvido por corpo docente e discente. Ter alguém que determine o que eu vou fazer é entendido como antidemocrático, mas pode dar bem menos trabalho. É mais fácil entrar em uma sala de ensaio e ter cenário pronto, ver o croqui do meu figurino



Reunião de produção, na sala de espelho, com o professor Heitor Collet.

e obedecer às manobras de um diretor. Isso poupa tempo de pesquisa e envolvimento anterior, mas me impede de dar minha voz a um projeto.

O debate luz também foi trazido pela Viviane, que argumentou uma dificuldade de perceber a atmosfera do espetáculo à noite, já que só ensaiamos à tarde, com luz do dia. Como as janelas ficam abertas, pois incorporamos à cena o cenário externo, o clima que se apresenta para nós é de um céu azul celeste, luz do dia, sons do dia. Ao entendermos que tudo é cenário e comunicação, já que não estamos protegidos pelas paredes pretas e pela acústica de um teatro convencional, que nos isola da luz do dia e dos sons, precisamos entender quais são de verdade as luzes e os sons que banharão nosso espetáculo (com limite razoável de previsibilidade, ainda assim poderemos ter paisagens diferentes em dias de chuva, por exemplo). No entanto essa questão do horário pode mudar. Com a reforma do piso, o Zé Antônio, marceneiro da escola, quem fez o sinteco, recomendou que não ficassemos arrastando os móveis para deixar a sala livre para outras aulas, nem a sala fosse usada por outros grupos de ensaio, preservando o piso para o espetáculo. Então o diretor da escola, Marcelo Reis, acatou e solicitou a troca das aulas que utilizam a sala à noite. Portanto, a partir de agora, poderemos experimentar o espetáculo em outros horários, sem a luz do dia.

Outra coisa que descobrimos, a partir deste debate, é que o horário de apresentação programado terá que mudar. Planejamos fazer duas sessões por dia de final de semana. seria de 17h as 19h e de 20h as 22h, mas assim a primeira sessão terá luz do dia. daí decidimos alterar em meia hora para mais tarde, para não ter que colocar cortina e poder aproveitar a cenografia externa.

08 Jun  
2018

Postei duas mensagens rápidas no grupo do WhatsApp, na tentativa de provocá-las à ação:

**[8/6 19:54]** Daniele Geammal: "Elenco, definam as palavras conceito. Escolham três. Acreditem em mim, quando elas fizerem parte do jogo, vai ser mais fácil pensar em muita coisa. Facilita para as visualidades, para a criação do material gráfico, para a recepção do público. Estas palavras funcionam como uma unidade do espetáculo."

**[8/6 19:57]** Daniele Geammal: "Outra coisa. Vi que vocês dividiram tarefas na busca de elementos do cenário. Não tenham medo de escolher coisas. Não tenham medo da mistura, nem do cafona, nem do feio. Comecem a decorar a casa. Vamos colocando, experimentando e deixando a mistura de muitas ideias fluir e virar um espaço com muitas assinaturas."

11 Jun  
2018

Desta vez a passada foi para o Charles Kahan, diretor musical, que começa a desenhar as transições musicais do espetáculo, bem como os sons da própria cena. Ele fez uma observação sobre o espaço. Disse que apesar de gostar muito da proposta de ocupação da sala de espelhos, adverte para o fato de não haver tratamento acústico e para piorar um pé direito muito alto, que produz eco. Ele alertou para o cuidado vocal de entender que o grito naquele espaço produz uma reverberação que impede a compreensão do que está sendo dito. Perguntei então de que forma a cenografia e, até mesmo, arquitetura poderia resolver. Ele respondeu que caixas de ovo na parede ou tecidos, rebaixar o teto com tecidos, podem ajudar, mas ele prefere que as atrizes e atores trabalhem um controle vocal e se adaptem ao problema. Achei pertinente.

13 Jun  
2018

Escolha das palavras conceito vindas por mensagem enviada pela estudante Verônica

[13/6 17:57] Verônica Machado: Em primeira mão, Amada!!! As palavras conceito: aconchego, atravessamento e humanidade!

15 Jun  
2018

Neste dia fui para o ensaio sem a presença do diretor. O objetivo era fazer um passadão para o Dan, o programador visual que atuará em parceria com a estudante Viviane. Ao acabar o ensaio fomos aos comentários, mas antes ouvimos a opinião do mais novo integrante da equipe. Dan disse ter se sentido muito bem com o fato de estar fazendo parte do espetáculo, receber carinho (a Julie, quando fazia a sua cena, dialogando com o marido da sua personagem, distante dele, aproveitou o Dan ao seu lado e o acarinhou como se fosse o marido), disse também que seria legal entrar coisas de comida para que ele se sentisse mais à vontade ainda, um petisco, uma bebida. Lembrei sobre o teatro comunitária *Bread & Puppet*, que acabei de ler:

No fim de cada performance, os manipuladores de marionetes distribuíam sempre pães caseiros ao público, pois viam o teatro como uma necessidade humana básica. A tradição de combinar comida com arte foi perpetuada até hoje pela *Bread & Puppet* e encontra-se reflectida, por razões semelhantes, em muitas combinações de artes comunitárias contemporânea de arte e comida. (ERVEN, apud CRUZ, 2015, p.79)

A ideia de associar o teatro a uma necessidade humana básica, juntando o que li à sugestão do Dan, fez muito sentido para mim e mais uma vez identifiquei relação deste processo com o teatro comunitário, que vem me oferecendo subsídios e reflexões sobre o processo criativo e, também, sobre caminhos de ensino.

15 Jun  
2018

Aproveitando também a fala do Dan sobre ser acarinhado pela Julie, lembrei da importância de começarem a definir os lugares ocupados na cena, que não poderiam ficar experimentando sentar-se em vários espaços, pois neles teremos público. Durante o processo estimei que fizessem, mas agora teremos de selecionar. Existem alguns lugares mais confortáveis, que rapidamente serão ocupados pelo público: sofá, poltrona e cadeiras maiores. Aconselhei que esses lugares não servissem de base para nenhuma cena ou, se fossem imprescindíveis, que já definissem e pensassem em uma abordagem para retirada do público, tendo um outro lugar confortável para oferecer. Ou, ainda, se isso não coubesse na cena, que ocupassem o espaço desde o início pelo próprio ou, por outra pessoa do elenco ou por uma bolsa ou algo parecido. Mas a preferência é que escolham lugares como: o baú, os braços de sofá, chão, os bancos altos e desconfortáveis do bar, a barra de ballet. Enfim, lugares onde o público provavelmente não irá se sentar. Pedi também à Alice que, diferente da maioria, não é uma narradora e interpreta uma lixeira, para não ficar fora do espaço como havíamos combinado antes. Como ela veste um figurino muito determinante de uma personagem específica e não uma roupa comum de alguém que poderia estar naquela festa, decidimos, anteriormente, que ela, somente ela, ficaria de fora da sala nos momentos em que não fossem da sua cena. Alice faz uma cena no meio do espetáculo e outra quase no final. Mas agora dois incômodos nos apareceram. Primeiro a ideia de coxia, que traz uma referência à sala de teatro convencional italiana, que estamos negando. Segundo porque este conceito de casa

15 Jun  
2018

e coletividade no processo criativo está atravessando a todos nós, ainda mais por ser uma etapa de conclusão de curso, de uma turma unida. Por isso, achei que poderíamos pensar em uma alternativa de manter esta personagem presente na sala o tempo todo, sem ficar fazendo troca de figurino. Propus a Alice que pesquisasse essa possibilidade de manter sua presença na sala e estudar como seria isso com o figurino, sem renunciar ao que ela já pesquisou.

O momento é de reta final. Sou orientadora do espetáculo, que a princípio é uma avaliação da turma. As coisas parecem ter sido deixadas para o final e agora começo a perceber uma seletividade apressada de alguns quesitos. A ideia era aproveitar o dia para orientar e encaminhar os últimos ajustes de figurino. Foram poucas as pesquisas consistentes sobre indumentária. Foram poucas as pessoas que, de fato, buscaram referências. Agora tenho a sensação de que escolhem para resolver da forma mais fácil. A mesma coisa ocorre com a cenografia, que deveria ter sido um espaço livre de criação, onde todos pudessem participar, mas não investiram nisso no processo. Preciso entender minha abordagem também nesse lugar. Será que orientei da maneira correta?

Agora, afastada do processo, lendo e lembrando os momentos, penso que a minha relação com a orientação ficou no meio do caminho. Percebo que em alguns momentos cobrei atitude, propus autonomia e em outros entreguei soluções. Eu estava em processo também, descobrindo os limites das minhas ações, mas compreendo que isso pode ter atrapalhado no sentido de gerar dúvidas e acomodações no grupo de estudantes. Como na relação de maternidade em que o filho já não acredita mais na mãe quando esta diz que não vai mais fazer isso ou aquilo, que ele deve se virar sozinho, porque na primeira oportunidade de dar celeridade ao cotidiano e ver o filho feliz, toma pra si as tarefas que poderiam conferir autonomia a ele. Desenvolvo com mais detalhes este assunto no *Caderno Cinza Espiral*, no texto que introduz esta pesquisa. No entanto, em *"Foda-se" e fez-se a luz*, texto que escrevi antes de iniciar esta análise e após ter me afastado do memorial, eu discuro sobre esta dificuldade na relação de autonomia, mas escrevo como se durante o processo de criação do espetáculo eu tivesse, diferente da relação com o meu filho, sido mais firme do que o que leio agora nos registros do memorial.

Esta pesquisa tem dado algumas rasteiras nas minhas convicções – que vêm paulatinamente deixando de receber o título de convicções –, mas as contradições que se revelam para mim, têm sido cruciais para esta análise. É de grande relevância para o trabalho, poder enxergar nas minhas ações as dificuldades de se estabelecer uma "pedagogia de autonomia" (FREIRE, 2013), na perspectiva de construir o conhecimento baseado na "experiência" (LARROSA, 2019), em um posicionamento de "Mestre Ignorante" (RANCIÈRE, 2002).

15 Jun  
2018

Com a possibilidade de optarmos, nós professores, por um lugar de orientação e não de execução, faz-se necessário uma presença constante, semanal. Na próxima terça-feira teremos conselho de classe e quero levantar esse debate e entender de que forma os outros orientadores estão trabalhando e se estão recebendo retorno.

Hoje, logo no início dos meus comentários falei sobre a música, mas falei no lugar de espectadora, do quanto a música, o tempo todo, preenchendo silêncios, estava me incomodando. Falei também de ver os instrumentos juntos e pesados no mesmo canto, de forma desintegrada com a proposta de mistura que o espetáculo traz.

Daí o Rodrigo, um dos estudantes, que também está cuidando da música, acrescentou que ia atentar para isso e que também se incomodava com o fato dos instrumentos serem de metal, som de metal, mais apropriados para uma escola de samba. Dentro das nossas propostas, inclusive chamando a atenção para as palavras conceito, ele sugeriu instrumentos mais amadeirados, com aparência e som menos agressivos e mais aconchegantes. Achei muito pertinente.

Esta observação do Rodrigo associada ao meu incômodo verbalizado neste dia, que parecem tratar especificamente da música, são ótimos exemplos para a discussão da transdisciplinaridade. Nas minhas leituras, encontrei apoio no trecho em que a cenógrafa Pamela Howards diz que:

Espaço e som são parceiros. Os cenógrafos precisam adotar o som como elemento visual na avaliação da qualidade de um potencial espaço cênico. Isso não só pela audibilidade, mas pela capacidade de criar uma paisagem sonora, uma informação contextual aos espectadores que não precise ser repetida visualmente. Som e espaço sempre foram sinônimos. [...]. O som, humano ou planejado é móvel e se espalha através do espaço, dirigindo o foco do espectador para o próximo evento da história. Em um *site specific*, com um público móvel, o som pode assumir o lugar das mudanças de cena, movendo-se de modo fluente e elegante e deixando de ser uma trilha sonora ilustrativa para ser parte da própria arquitetura. (HOWARD, 2015, p.43)

Desdobrando a fala da autora, verifico o quanto que as nossas inquietações sobre a música estavam diretamente ligadas à visualidade, ao espaço ocupado, aos pressupostos estabelecidos para a criação do espetáculo e à interpretação. O som participa do “dar a ver” (GUÉNOUN, 2003), gera visualidades, direcionamentos e estados emocionais. Este espetáculo nos ofereceu, fora de uma sala convencional de teatro, excelentes caminhos de percepção desta relação. Isso não quer dizer que ela não exista na “caixa preta”, mas a sala de espelho, tratada como ambiente casa, sem isolamento acústico, nos ofereceu muitos acasos sonoros, que tivemos que estudar e tentar absorver na cena, dialogando e usando a favor da comunicação

15 Jun  
2018

Ao chegar em casa, depois deste ensaio, encontrei o Luciano tentando dar conta de uma síntese, em 500 caracteres, do espetáculo, para colocar no programa. Ele perguntou se eu já tinha feito o meu. Acabei não me atentando para o prazo deste texto. A turma, que fica responsável por tudo, inclusive a programação visual (também sob nossa orientação), decidiu convidar toda a equipe docente a escrever um pouco para o programa. Entendo isso como uma absorção da

15 Jun  
2018

possibilidade de “desierarquizar” o espetáculo, não atribuindo somente ao diretor esta tarefa de falar sobre o processo. De cara eu resisti, por achar que era muito pouco espaço. Sugeri que dessem mais caracteres ao Luciano. Segue abaixo a conversa:

[15/6 22:45] Daniele Geammal: Galera, me dá um help aqui. Cheguei em casa e o Luciano está escrevendo o texto do programa e me perguntou se eu tinha escrito o meu. É isso mesmo? Um texto de cada professor no programa impresso? Acho muito! Isso poderia se fosse no formato digital, mas no material impresso acho ruim.

Minha sugestão: deixem o Luciano escrever um texto com mais caracteres, para falar do processo de uma forma geral, apresentando o espetáculo. Com 500 caracteres ninguém vai conseguir dizer nada. Mas se derem mais uns mil para o Luciano pode ser que ele consiga dormir hoje.

[15/6 22:56] Diogo Martins Penna: Então @Daniele Geammal, um texto seu seria muito importante estar no programa.

[15/6 22:57] Diogo Martins Penna: Estamos esquematizando a melhor forma para ficar no programa.

Depois de receber esta mensagem acima, do Diogo, percebi que não escrever seria um retrocesso a uma conquista. A turma percebeu a importância de descentralizar o processo criativo, solicitando a escrita de todo o corpo docente, e eu tentando fugir. Enfim, parei, pensei, sentei-me e escrevi:

“Uma sala de estar, um encontro. Partimos daí para juntar os textos de cinco mulheres. Resolvemos abrir mão dos teatros da escola. O casarão do Barão abriga o espetáculo. Primeiro chegou a mesa, algumas cadeiras, um tapete, depois a poltrona, pufes, dois sofás, almofadas, a cafeteira, o pó de café, açúcar, afeto, ... vieram até as zangas. Assim, o que deveria ser um cenário, rapidamente transformou-se em sala de verdade, casa, nossa casa, lugar criado por toda a equipe para receber o público. Entre e fique à vontade!” Daniele Geammal

Fico bastante aliviada de ter escrito este texto, deixar de fazê-lo teria sido um  *tiro no pé*. Nem sei onde eu estava com a cabeça ao cogitar renunciar meus caracteres em favor do professor diretor. Ou melhor, sei sim, minha cabeça devia estar apoiada na naturalização vertical que tanto contesto. Em compensação, poder ler minha hesitação me ofereceu  *munição para acertar outro alvo*. Debater o quanto alguns conceitos estão tão enraizados em nós que, mesmo pesquisando sobre este assunto, cometo deslizes, me rendendo ao mercado, em vínculo com o que parece uma lógica impossível de mudar. Então, o que fazer?

Na defesa da ideia de que esta lógica de ensino, que também reflete o meio artístico, está calcada em uma “escola como espaço regido pelos modelos fabris”, como já citei aqui no primeiro capítulo deste caderno, portanto desenvolvida para atender ao modelo capitalista, preciso trazer John Holloway para o debate neste momento da minha escrita. O autor faz perguntas que se aproximam ao questionamento que levantei no livro “Fissurar o Capitalismo” e apresenta uma saída:

[...] como podemos pensar em mudar o mundo radicalmente quando isto parece ser tão impossível? O que podemos fazer? Este livro oferece uma resposta simples: *fissurar o capitalismo*. Rompê-lo de tantas formas quanto pudermos e tentar expandir e multiplicar as fissuras e promover a sua confluência. (HOLLOWAY, 2013, pág.14)

A transformação pode ser mais simples do que imaginamos, basta dizermos “não” à naturalização. *As Fissuras começam com um não e do não cresce uma dignidade, uma negação-e-criação* é o título que o autor atribui ao texto que inicia com a seguinte metáfora:

Imagine uma camada de gelo cobrindo um escuro lago de possibilidades. Gritamos NÃO tão alto que o gelo começa a fissurar. O que é aquilo que fica descoberto? O que é aquele líquido escuro, que (às vezes, não sempre) lenta ou rapidamente borbulha através da fissura? A fissura no gelo se move, imprevisível, às vezes mais rápido, às vezes congelando novamente e desaparecendo, às vezes reaparecendo. Ao redor do lago há pessoas fazendo o mesmo que nós, gritando NÃO tão alto quanto podem, criando fissuras que se movem exatamente como o fazem as fissuras no gelo, imprevisivelmente, se espalhando, correndo para juntar-se a outras fissuras, algumas se congelando novamente. Quanto mais forte o fluxo de dignidade nelas contido, maior a força das fissuras.

Decidi não mais servir, nos diz La Boétie, e sereis livres, A ruptura começa com a recusa, com o Não. Não, não cuidaremos de suas ovelhas, não cultivaremos seus campos, não produziremos seu automóvel, não faremos seus exames. A verdade da relação de poder é revelada: os poderosos dependem dos desapoderados. O senhor depende de seus servos, o capitalismo depende dos trabalhadores que criam o seu capital. (HOLLOWAY, 2013, p.14)

Reconhecer as contradições em mim é um bom passo. Elas espelham o sistema de ensino, a Martins Penna, meus colegas e minhas colegas de trabalho, estudantes, artistas, grupos com quem desejo dialogar, sem me excluir das fragilidades e dificuldades enfrentadas por todos nós. Algumas forças estão muito além do que temos acesso. Podemos e devemos produzir vários NÃOs juntos, mas a tomada de consciência é o primeiro passo.

19 Jun  
2018

Cheguei e fui direto para a sala de espelhos para deixar alguns objetos de decoração que eu havia garimpado na casa da minha mãe. O clima é de correria. A turma está tentando fazer, em duas semanas, o que não fez em 4 meses. Principalmente em relação à pesquisa de figurinos. Então entrei na sala, larguei as sacolas, sentei-me no chão e não consegui levantar-me até dar a hora de ir embora. A fila para solicitar uma atenção, uma orientação nos figurinos, parecia não findar, acabei saindo da sala sem ver tudo o que tinham para me mostrar, parecia que era a primeira vez que eu estava chegando lá com o objetivo de orientar os figurinos. Na verdade, é preciso entender que o processo de orientação depende das duas partes: professora e estudante. Quando estudantes não pesquisam, nem propõe, não tenho o que orientar. Poucas estudantes aproveitaram este processo investigativo de formas, cores e texturas, desde o início, pesquisando, atentas as orientações e experimentando nos ensaios, chegaram a bons resultados, sem precisar enfrentar fila na reta final.

A correria também se dá na cenografia. Sentada no lugar que consegui parar, também era questionada sobre possibilidades cenográficas.

Na manhã de hoje uma *fada madrinha* (porque teatro também se faz com sorte) passou na escola e ofereceu dois *pallets*, um colchão de espuma e uma sacola cheia de retalhos. Os *pallets*, que já tinham sido propostos há meses, para melhorar a cena da Aline e do Diogo, apareceram como um *passé de mágica*, uma *varinha de condão*. Rapidamente ocuparam o centro do nicho de sofá, mas ainda estamos na dúvida sobre suas dimensões e será experimentado no próximo ensaio. O colchão de espuma transformou o buraco embaixo da escada em um aconchegante *fóton*, que poderá acomodar umas três pessoas do público e, também, ser explorado para as cenas, pois sempre cabe mais um.



Registro do colchão que chegou através de doação.

Ainda, antes de ir embora, pedia a atenção de todos, mas estavam muito agitados e só alguns me ouviram. Fiz algumas provocações de pesquisa cenográfica. Como a turma decidiu não pintar nenhuma parede com cor e sim de branco, por conta do orçamento de desprodução, propus que pesquisassem outras formas de interferência no espaço, para compensar a falta de cores nas paredes.

Falei também da importância de termos uma luz geral, que pode ser através dos painéis<sup>73</sup> que temos no teatro Armando Costa (Para aproveitar o material da escola). Luminárias que não são exatamente de teatro, não são refletores e podem produzir uma luz geral e ir acendendo, também, aos poucos.

Eu não fui ao ensaio, mas fiquei, de casa, atendendo vários chamados por *WhatsApp*, tirando dúvidas, recebendo fotos de figurinos, pesquisas etc.

73 Um tipo de luminária muito usado para luz de serviço dentro do palco. Chama-se painel por ter a forma invertida de uma panela.

20 Jun  
2018

Recebi, também, imagens dos *pallets* posicionados no centro do nicho do sofá e verifiquei que, pelas fotos, as dimensões pareciam equilibradas no espaço, para o que pretendemos. Mas aguardaria o parecer após ensaio. Mais tarde, ao chegar em casa, o Luciano confirmou terem ficado satisfeitos com o tamanho da mesa de centro feita com os *pallets* e que, inclusive, já tinham marcado algumas cenas com ela.



Imagem de reunião, onde podemos ver os *pallets* doados, posicionados no centro de um dos nichos.

Um pouco angustiada com a produção das coisas, liguei para o Heitor, professor de produção, e solicitei que ele se reunisse com a turma para me dar mais respostas sobre produção. Comecei a ter dificuldades para orientar sem saber, de fato, quais são as verbas que a turma tem para cada quesito, adaptando as possibilidades ao valor referente à planilha de custos. Finalizamos a conversa com a programação de uma abordagem logo para o dia seguinte.

O trabalho de orientação pode ser comparado, em alguns aspectos, a um jogo de pingue pongue, onde de um lado tem orientadora e do outro, orientanda. Ao jogar uma “bolinha” para mim, a estudante logo em seguida poderá recebê-la de volta em sua direção. É um jogo de perguntas e respostas, que suscitam novas perguntas e variadas respostas, nos mantendo ativos e em alerta o tempo todo, formando uma grande rede de trocas. No entanto, quando estudantes me fazem uma pergunta, eu não tenho uma única resposta e, às vezes nem tenho uma resposta, mas posso devolvê-lo com outra pergunta ou uma sugestão de pesquisa. Assim o jogo continua. Daí a pergunta inicial deste estudante, que devolvi com outra pergunta, pode virar uma resposta dele ou nova pergunta e assim infinitamente. Quando estudantes não me devolvem a “bolinha”, ou vice-versa, o jogo, entre nós, em alguns instantes, pode ser interrompido. Essa interrupção pode se dar, entre outras coisas, por abandono ao interesse no trabalho, de ambas as partes, ou por desacordo de opiniões. Isso não quer dizer, necessariamente, que a experiência, com construção de conhecimento, vai cessar. Estudantes, em minha opinião, podem abdicar de uma proposta advinda da orientação de uma professora ou professor, seguindo suas escolhas e decisões por outros caminhos. Esta decisão também faz parte do processo de ensino e aprendizagem.

Estou escrevendo sobre isso em observação ao dia anterior, das minhas anotações, em que me deparei com a palavra “angustiada” no meu relato. Esta angústia, que aparece registrada por mim, revela a fase deste processo em que estudantes se encontram em um estágio do trabalho que eu não havia previsto. Eu julgava, naquele momento, que em algumas situações anteriores, se a turma tivesse seguido a minha orientação, aceitando as minhas sugestões de pesquisa, estariam com “melhores” resultados. Gostaria de colocar mais aspas na palavra melhores, até que ela possa ser transformada em “outros”, ficando outros resultados ao invés de melhores resultados. O caminho apresentado por uma orientação nem sempre será o melhor, se considerarmos a possibilidade de aprendizado na experiência, sem visar única e exclusivamente o produto aos moldes de uma lógica de mercado capitalista, que prepara estudantes reprodutores de um modelo padrão. Porém, entendo a dificuldade que vivemos todos nós, corpo docente e discente, sem perceber o quanto ainda reproduzimos, em vários aspectos, a educação “bancária”, com depósito de informações padronizadas.

[...] se para a concepção “bancária” a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falsos saberes – que ele considera como verdadeiro saber. (FREIRE, 2013, p.88)

Quando encontro a palavra “angustiada” associada ao meu estado emocional daquele momento, compreendo que havia em mim uma sensação de frustração, por achar – mesmo que inconscientemente – que eu sabia qual era o caminho “certo” a seguir e que aquele caminho em que seguiam levaria a um resultado “errado”. As etapas V, onde acontecem as montagens, último período da Martins, são a fase onde discentes e docentes consignam muitas expectativas, com a ideia de que o estudante precisará estar “pronto” e “formado” ao final do semestre.

Eu não almejava, conscientemente, naquele momento, que o grupo de estudantes se tornasse um grupo “pronto” e “formado”, mas as minhas palavras, analisadas à distância temporal, revelam mais do que minha consciência era capaz de anunciar. Mesmo em busca de autonomia para discentes, sem perceber, mantinha na minha prática sinais de manutenção de um ensino que aponto como ultrapassado.

Que loucura ler isso agora! Ainda temos muito que aprender sobre autonomia. Precisamos, educadores(as) e educandos(as), nos afastarmos do conceito de múltipla escolha, onde a resposta só pode ter uma alternativa, necessariamente. Esta pesquisa tem transformado a minha prática e desfeito muitas convicções.

[...] os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam para saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2013, p.39)

Nesse jogo de orientação, com o pressuposto de ensino e aprendizado, que não deve ser produzido apenas por educadores, mas em parceria com educandos, percebo dificuldades das duas partes. Educandos também estão inseridos e atuam, algumas vezes, na manutenção da lógica a que estão acostumados. Alguns estudantes são submetidos à educação bancária desde a primeira infância, o que faz tudo parecer muito natural na idade adulta.

Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização. Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. E que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são os seus testemunhos de humanidade. (FREIRE, 2013, p.43)

É importante lembrar que professores e professoras também já foram estudantes, ou ainda são, e reproduzem, muitas vezes aquilo que acreditam ser o único caminho. Reconheço-me completamente nas palavras do Paulo Freire e sigo na tentativa de saber mais sobre o meu “posto no cosmos”.

21 Jun  
2018

Hoje, diferente do dia 19/06, que fiquei em um mesmo lugar ao entrar na sala de espelho, fui abordada ainda na rua vinte de abril. Lá mesmo encontrei três estudantes que se dirigiam a um lugar para almoçar. Alice, que parecia estar com o figurino absolutamente resolvido, pois trabalhou duro desde o início, apresentou uma inquietação gerada pelo próprio processo. Combinamos ali a conversa, que se deu umas duas horas depois.

Antes de chegar na sala, ainda no pátio da escola, fui abordada pela Fernanda. Fernanda não é formanda, mas temos incentivado estudantes de outros períodos a colaborarem com a montagem, principalmente nos últimos semestres, em que o Professor Heitor criou o núcleo de produção, exatamente para inserir, de forma mais objetiva e organizada, os estudantes de outros períodos. Essa prática, entre outras, possibilita uma experiência em outras áreas. Enfim, a Fernanda veio me procurar para apresentar uma proposta de como fazer o adereçamento do poste que tem no meio da sala. A turma quer usá-lo para caracterizar uma árvore, que servirá a duas cenas: O monólogo da Verônica (Grace Passô) e a cena da Luiza com o Thamás (Renata Mizhari). Em conversa, decidimos que uma boa alternativa seria fazer com tela de galinheiro, presa ao teto, no final do poste, de onde sairão as folhas artificiais que conseguimos garimpar na escola, vindas de uma produção do semestre passado. Ela ficou de resolver.

Antes ainda de subir, encontrei a Tathi, que teve problemas com sua cena e resolvemos trocar a dramaturgia. Coube a ela, então, defender

um fragmento do texto da Márcia Zanelatto, que estávamos guardando para ser trabalhado no coletivo, como fechamento do espetáculo. A abordagem da estudante foi para me mostrar os caminhos visuais propostos para a nova cena, que ainda não foi ensaiada, mas já começa a construir uma imagem. A ideia apresentada por ela foi a de se inspirar na figura de uma florista. Ela trouxe, no encontro anterior, uma pesquisa de referências mais antigas, do início do século passado. Sugeriu que ela olhasse o figurino em particular, mas também inserido no conjunto da obra, avaliando a estética em diálogo com o todo, evitando que a sua indumentária se destacasse do conjunto, mantendo a proposta de fazer o público não se diferenciar dos atores. Esta situação se aproxima do caso da Alice, que vamos discutir a frente. No caso da Tathi, a ideia é que ela fique em cena todo o tempo. A estudante retornou hoje com imagens de jardineiras mais contemporâneas e fomos juntas ao acervo buscar algo parecido e alguma coisa que fizesse as vezes da cesta de flores. Achamos uma bolsa de palha bem bacana e eu lembrei de um macacão do meu guarda roupa, que poderia contemplar a sua pesquisa. Fomos na minha casa no final do dia e já deixei o macacão com ela. Ainda no acervo de figurino identificamos alguns objetos úteis à decoração do espaço.

Ao chegar na sala, algumas estudantes me pediram para me separar da área de ensaio, deixar o Luciano ensaiando e me deslocar para a sala de vídeo (ao lado da sala de espelho, que estamos usando de camarim). O intuito era agilizar as orientações, enquanto o Luciano orientava uma cena, eu orientava o figurino de outra. Eu preferia estar vendo ensaio, pois é a melhor maneira de fazer uma orientação eficiente, já que eu acredito que figurino é a indumentária em cena. O meu planejamento de vê-las criando seus figurinos desde o início do processo, foi cumprido por poucas. Concordei, pois não tive alternativa, elas insistiram muito e acabei oferecendo o que estavam me pedindo, mas comentei o que penso. De fato, deixaram o tempo passar, não retornaram com as provocações que fiz e agora estão correndo para minimizar o prejuízo, mas, com certeza, é uma perda para o processo.



Imagens da pesquisa da estudante Tathi para a criação de seu figurino

Pensando hoje em uma resposta à minha angústia por estudantes que não me devolveram a “bolinha”, me vem a ideia de que também precisam encarar o resultado de suas escolhas e que este resultado é experiência e processo de aprendizado. Fizemos um combinado, desde o início, que chegaríamos onde quiséssemos chegar. O resultado daquele trabalho, segundo o acordo inicial, estaria diretamente associado às possibilidades e interesses do grupo. Eu fiz este trato com a turma, naquele momento, segura disso. Segura, inclusive, de que o final do processo poderia nem ser um espetáculo aberto ao público. No entanto, me pego agora, lendo os registros, com sinais de inquietação com as escolhas de alguns estudantes. Nas montagens seguintes a esta, consegui respeitar melhor os tempos, amadurecimentos, possibilidades e escolhas de cada estudante.

Segue abaixo os registros deste dia, em que revelo os caminhos e orientações de cada integrante do elenco, nas escolhas de indumentária. São anotações muito importantes para pensarmos na relação de criação de figurino diretamente ligada à interpretação.

21 Jun  
2018

Comecei revendo as propostas da Verônica. Ela até pesquisou antes, mas tem enfrentado muita dificuldade com a sua cena para chegar em um tom que a agrade. Ela levou uma mala cheia de coisas do seu guarda roupa. Acho que demos uns bons passos. Escolhemos uma indumentária que pode dar um clima diferente à sua interpretação. Decidimos por uma calça hippie e uma camiseta com detalhe em renda e um casaquinho sobre ela. Como ela criou uma personagem relacionada com a cozinha, levantamos a ideia de uma inspiração em bruxa e alquimia. A sensação é de que poderemos ter um conjunto de figurino mais leve, com a indumentária interferindo no corpo e na reação da intérprete.

Rebeca está avançando rápido. Descobriu uma estética que a agrada e cada dia experimenta uma forma diferente dentro do mesmo estilo. Está bacana, pena que temos pouco tempo para degustar.

Revi o figurino da Luiza, que já tinha me mostrado em umas aulas antes. Está em fase de ajustes. Conseguiu montar uma indumentária que vai se modificar em cena. Ela inicia como uma adolescente vestida em uma roupa encarceradora, com cinto largo, marcando uma cintura adulta e, ao desejar retornar a lembranças da infância, se livra do cinto, da camisa colegial e transforma a saia em vestidinho solto, que a permite subir na árvore. Orientei-a a colocar a transformação da indumentária na sua performance, não trocar de roupa como se o tempo do espetáculo não a permitisse. Poderia ter urgência na ação, mas inserida no contexto da cena.

Maísa me mostrou algumas imagens, agora convencida de que o vestido deve ser um pouco mais solto, gerando uma ideia de intimidade entre o casal, mesmo que estejam falando de separação. Ela estava experimentando e procurando um *tubinho*, que deixava o corpo dela, de dançarina, bem duro e sem sensualidade. Experimentamos juntas alguns vestidos com caimento diferente. Ela resistiu um pouco, chamei a Vera, professora de corpo, para avaliar junto comigo. A minha colega também achou que o *tubinho* a estaria prejudicando. Maísa foi para casa, levou algumas versões para experimentar e voltou hoje convencida de que a personagem dela precisa da leveza e sensualidade de um vestido mais solto. Pesquisou algumas propostas e me mostrou, escolhemos juntas umas duas versões de modelo. Ela vai na rua comprar algo parecido, com a verba de produção, que foi repartida, para que cada intérprete cuide pessoalmente do seu figurino.

21 Jun  
2018

Rodrigo entrou na sala. Cada dia ele vem com uma roupa da rua e eu pergunto se tem algo para me mostrar e ele diz que aquela é sua proposta. Não posso duvidar do estudante, mas nunca me apresentou uma pesquisa.

Julie me apresentou uma proposta de vestir algo bem caseiro, como se estivesse usando uma camisa do marido. Experimentou em cena e funcionou. Neste momento estamos em fase de experimentar tamanho e cor da camisa. Ela está buscando tons mais claros, no intuito de parecer mais submissa, criando um contraste com a transformação que irá sofrer.

Thamás, faz dois personagens: o adolescente da cena com a Luiza e o adulto da cena com a Maísa. Ele não me apresentou uma pesquisa. Mostrou-me um desenho feito por ele, que não me ajuda muito a orientá-lo. A sensação que eu tenho é que desenhou um bonequinho com o macacão que achou no acervo de figurino. Mas eu pedi para me mostrar uma pesquisa de referências. Ele experimentou uma jardineira, que desejava usar para os dois personagens. No adulto ele colocaria um casaco para cobrir o desenho mais infantilizado da indumentária. Acho que o Thamás está muito bem na sua performance, diferenciando claramente os dois personagens. Então propus um desafio: sugeri que ele esquecesse a jardineira, para não correr o risco de infantilizar muito o personagem adolescente, nem ter que ficar escondendo uma silhueta quando fizesse o adulto. A minha proposta foi a de buscar uma roupa que pudesse servir, de fato, aos dois e, ao mesmo tempo, o inserisse, quando estivesse fora de cena, na festa, misturado ao público. Ele está muito apegado ao macacão jardineira, mas hoje me apresentou uma calça xadrez e uma camisa polo. Ficou bem interessante. Ainda não o vi em cena. Ansiosa para vê-lo se virando sem um recurso marcado de caracterização.

Aliás, tenho seguido esta tendência na orientação dessa montagem. A possibilidade de não se distanciarem de si mesmos, não depositando construções de personagem no figurino.

Viviane já está bem adiantada. Foi uma que aproveitou o processo, deixou, como a maioria, para bater o martelo nas semanas finais, mas com a diferença de estar experimentando, desde o início. Hoje deu a sorte de encontrar no acervo um ótimo sobretudo, que lhe caiu perfeitamente bem, diferente do que ela vinha ensaiando. Achou também um belo modelo de vestido, que lhe conferiu uma certa fragilidade elegante, mas não está na cor desejada, um verde água, que apresente um alívio visual ao abrir a casca dura do sobretudo. Ela achou um outro na cor, mas identifiquei uma diferença de elegância. Ela vai comprar um tecido na cor desejada e reproduzir o modelo que julgou ideal.

No ensaio anterior a Jessica me mostrou algumas imagens, acabei não conseguindo orientá-la, mas levei um vestido, do meu acervo pessoal, que julguei pertinente com a pesquisa dela. O Luciano a chamou para ensaiar, na hora que eu iria atendê-la. Ela saiu inquieta, achando que o tempo estava passando e não conseguiria resolver seu figurino. Voltou quase na hora de eu ir embora. Daí ofereci o meu vestido e sugeri que ela experimentasse. Colocamos o lenço que ela vinha investigando para um momento da cena. Ficou ótimo! O vestido é cinza, não contempla a pesquisa dela, que busca cores mais próximas da natureza. Disse que ela pode usar o vestido, inclusive tingi-lo. Ela vai ensaiar e explorar as possibilidades. É um modelo muito simples de ser executado. Sugeri que ela fizesse uma pesquisa de calçados que a aproximassem de suas origens.

21 Jun  
2018

Camila avançou muito nos experimentos do vestido que a colocam em uma posição de neutralidade na sala, como havia desejado. Um vestido bege, próximo à sua cor e com modelo inspirado em um espetáculo da Pina Bausch, referência da pesquisa dela. No decorrer dos ensaios, por ser um espaço muito pequeno a nossa sala de encenação, decidimos experimentar um casquinho para imprimir mais movimento. Levei um do meu acervo pessoal. Deu certo, já experimentamos no ensaio.

Aliny e Diogo, além de contarem a história de Maria, personagem de Conceição Evaristo, farão uma espécie de mestres de cerimônia da festa. Os dois, negros, resolveram marcar suas identidades. Estão investindo em seus cabelos pretos e buscando uma indumentária com referências africanas. Aliny já me mostrou um modelo que quer reproduzir, na verdade um conjunto de calça e blusa, onde decidimos juntas não usar estampas africanas e sim fazer uma mistura de estampas que façam uma alusão a africanidade, em fortes tons de amarelo solar. Diogo conseguiu apoio de uma marca de saia, de um Filho da Martins, Orlando Caldeira, e está experimentando esta possibilidade há uma semana.

Segue o resumo da conversa com a Alice sobre o figurino da lixeira: O conceito proposto para o figurino é de um grupo de pessoas em uma festa, onde cada intérprete pudesse vestir aquilo que fizesse parte do seu próprio guarda-roupa e que ao mesmo tempo trouxesse referência, citação e/ou opinião sobre a história que está narrando e/ou interpretando. A Alice, diferente da maioria, não é uma narradora, ela representa uma personagem, uma lixeira. Logo no início do processo ela foi experimentando, luvas, depois botas e um belo dia, visitando o acervo da Martins, encontrou um uniforme de lixeiro da cidade do Rio de Janeiro (Já relatei isso aqui) e desde então ela vem amadurecendo a construção da sua personagem, na medida que vem ganhando intimidade com esta indumentária, descobrindo possibilidades do seu corpo. Mencionei o caso dela aqui há alguns dias, mas agora, depois do Luciano ter falado um pouco, em um ensaio anterior, sobre meta teatro, ela começou a achar que estaria deslocada por usar um figurino tão específico, que não a localizasse como uma possível participante daquela festa. Pedi-me então para apresentar uma nova proposta, que não é um lixeiro tão definitivamente. Mas a imagem que ela me apresentou, também não a inseria necessariamente na festa, era um arremedo de lixeira, gerando pouco benefício para renunciarmos a um efeito tão interessante que é a entrada de uma lixeira, com uniforme oficial, no meio da sala, recolhendo garrafas de vinho. Daí ela me perguntou se não estaríamos quebrando um conceito, o que abriu uma excelente discussão, não só com ela, mas com outros membros do elenco que estavam no momento (Verônica, Viviane, Thamás, Julie, Luiza e Maísa). Foi a oportunidade de debatermos a função de determinar um conceito, que na minha opinião deve funcionar como um caminho para a criação, entendendo que nós artistas nos servimos do conceito para guiar a nossa arte, mas o conceito não pode nos aprisionar. Nesse sentido eu acho interessante que haja uma quebra inusitada, com a entrada desta figura lixeira, mesmo que isso fuja do nosso conceito. Um outro caminho possível, se ela quiser respeitar o conceito, mesmo eu achando desnecessário, mas a concepção é dela, seria criar uma indumentária que de fato a inserisse na cena, com características pessoais, que apresentasse elementos sutis dessa figura lixeira. Ou seja, uma personagem que faz parte daquele grupo, com uma indumentária inspirada em características de uma profissional de limpeza urbana. Mas Alice refletiu sobre o que eu disse e decidiu manter o uniforme oficial da cidade do Rio de Janeiro.

29 Jun  
2018

No final de semana que passou a sala foi completamente desmontada, para a realização da pintura das paredes, portas e janelas. A atividade, que estava programada para findar no domingo, não programando o tempo de cura da tinta, acabou necessitando um afastamento da sala por mais dois dias: segunda e terça. Na quarta, ao entrarem na sala, verificaram um cheiro muito forte de tinta óleo, material que dificilmente é usado no teatro, pois o tempo de secagem é muito longo. Como não estamos utilizando um espaço ilusionista de teatro, optando por uma sala da escola e todas as coisas que existem nela, temos que arcar com o ônus relativo às dificuldades de um espaço não preparado para a cena. O retorno ao espaço se deu apenas no dia 28, quinta-feira, quando tiveram a missão de reorganizar a sala. Luciano resolveu utilizar o turno da noite para adiantar os ensaios, mas ainda assim, ponderou, baseado no excesso de dificuldades enfrentadas sobre o tempo (Greve de caminhoneiros, mau planejamento de serviços na sala e copa do mundo), a possibilidade de adiarmos o espetáculo. A resposta foi bem dividida. Isso sempre acontece nas montagens da Martins que eu participo. Como não temos um contrato, com multa, que nos obrigue a cumprir os prazos, essa situação acaba se repetindo. E a resposta negativa a este adiamento também sempre ocorre, por termos muitos estudantes de fora do Rio de Janeiro, que programam a vinda de suas famílias para a estreia, implicando em passagens compradas e períodos de estadias comprometidos. A conclusão sobre o adiamento não foi definida.

Meu novo encontro presencial, com a turma, só ocorreu hoje. Digo isso porque durante o período que ficamos sem os ensaios na sala, continuei orientando-os através de imagens e conversas por *WhatsApp*. Orientei escolhas e compras, planejamento de prioridades e decisões à distância.

Confesso que, em março, acreditava que no final de junho estaríamos em outro estágio do processo criativo. Quando apresentei a proposta de ocupação do espaço, que tinha como principal objetivo a possibilidade de uma criação cenográfica coletiva, na medida que a ideia de um espaço livre, meta teatro, uma sala, um local de resistência, imaginei que pudesse ir sendo construído aos poucos, por todos. Mas, hoje, dia 29 de junho de 2018, ainda faltam coisas que interferem na qualidade da cena. O espetáculo pode estrear com o espaço do jeito que está, sempre pode, mas a qualidade relacionada à falta de alguns quesitos que foram apontados desde o início pode fazer diferença. Ex.: cortinas entre salas, para mantermos as portas abertas, evitando uma amplitude visual que desfoque a cena; experimentos de luzes com recursos caseiros; o adereçamento da árvore; a ocupação política e ideológica do espaço etc. Essa proposta de ocupação de espaço informal, na medida que se afasta de um teatro convencional, também afeta a estética do espetáculo em todos os quesitos, principalmente aos ligados à visualidade, que são os que oriento. Portanto, o figurino, que trazia em sua essência a prerrogativa de criação individual, para que aos poucos pudesse ser trabalhado no coletivo, está se encerrando apenas no individual. Neste momento não temos todos os figurinos completamente prontos, ainda estou orientando a produção dessa indumentária, quando na verdade eu deveria estar assistindo às cenas e entendendo como este conjunto estético está funcionando. Mas a demanda de resoluções de última hora ainda é muito grande. Quase não consigo respirar, muito menos analisar este material artístico que estão produzindo, para poder, de fato, orientar e ajudar a fazer ajustes. Sinto-me em um *fast food*, oferecendo arte rápida, para solucionar problemas baseados na falta de tempo. A pergunta que me faço agora é: Será ético continuar este jogo assim? Mesmo não acreditando

29 Jun  
2018

totalmente na eficácia desta orientação? Ou, de alguma forma, mesmo não sendo como eu esperava, existe algum tipo de proveito?

O que mais faço hoje, ao entrar na sala de espelho é responder perguntas, que esperam respostas rápidas e soluções mágicas, pois logo em seguida tem uma fila de espera e o tempo para as soluções são muito curtos. Uma das perguntas que respondi hoje foi feita pela Alice, que logo deu sua opinião: “Dani, você gostou destes cubos? Eu detestei!” De fato, quando recebi a foto pelo grupo do *WhatsApp*, a sensação que eu tive foi a de que precisavam tirar a cara de preto dos cubos, para descaracterizar elementos do teatro convencional, e o material que tinham na mão, na pressa, eram algumas sobras de tinta *spray* colorida que compraram para pintar as cadeiras da mesa de jantar. Não percebi nas pinturas nenhum tipo de pesquisa. Mesmo que esta estética permita a mistura, é importante que cada elemento inserido no espaço, tenha um motivo para ali estar, pois com certeza será lido pelos espectadores. Não precisa ser um motivo direto, e sim ficar implícito que cada elemento inserido na sala, conta um pouco a história daquele grupo. Responder à pergunta da Alice, sem poder dialogar com quem propôs a pintura, estaria limitado apenas à “gostei” ou “não gostei”. Coube a mim, então, ser honesta e dizer exatamente o que escrevi acima. Por outro lado, ao receber a foto do momento da pintura, percebo um clima de alegria e felicidade, a sensação de que estão experimentando autonomia de criação.



Viviane e Diogo no pátio da Martins Penna pintando cubos para o cenário.

29 Jun  
2018

Todas e todos, podem “meter a mão na massa” e isso, por si só, com aprofundamento de pesquisa ou não, já me parece transformador e traz à tona a ideia de casa que iniciamos e os conceitos propostos: aconchego, atravessamento e humanidade. O clima, apesar de algumas dificuldades, tem sido festivo e divertido. O espaço de espetáculo congrega relações humanas e reais, que afetam o estado emocional do todo. Ali ensaiamos, conversamos trivialidades e seriedades, tomamos café e convivemos dentro do cenário, deixando florescer um clima de mistura que esperamos para a chegada do público.



Espaço da sala que representava a cozinha.



Tarso Gentil executando sua arte

29 Jun  
2018

Falando em café, hoje vi também uma cozinha transformada. Finalmente chegou o armário, com elementos de cozinha. Alyne e Verônica decoraram a parede que fica sobre o armário com uma faixa de adesivos imitando ladrilho hidráulico. A cozinha, apesar de ser uma parte do cenário que se integra com tudo, é uma espécie de “casulo” da personagem criada pela Verônica. É importante destacarmos que, além do figurino, o cenário também comunica sobre o personagem. No caso dessa cozinha percebo que a estudante está se aproveitando bem da atmosfera que vem sendo criada a partir do visual desta área da sala. Ela tem cuidado, pessoalmente, de cada objeto que ali aparece. Outras pessoas participam, mas a Verônica tem o controle. Esse é um bom exemplo de relação do intérprete com a criação do cenário, em relação direta com a performance.

Uma outra novidade de hoje foi a presença do artista Tarso, ex-estudante da Martins, que é responsável por alguns grafites da escola. Ele foi convidado pela turma para pintar um pedaço da parede, com a ideia de convidarmos artistas parceiros que quisessem expor seus trabalhos na sala durante a temporada. Como a escola é repleta de pinturas do Tarso, ter uma parte da parede com a obra dele, reflete também a relação forte do grupo com a escola e as ligações estabelecidas com filhos da Martins de outros tempos, uma característica forte na formação da escola.

04 Jul  
2018

Procuo frequentar os ensaios toda segunda, quarta e sexta. Na segunda, dia 02/07 teve jogo do Brasil e foi ponto facultativo. Só retornei hoje. Mas passei os dias desse intervalo orientando figurinos através do *WhatsApp*. Recebi, inclusive, fotos de novas versões dos cubos, que foram repintados, pois mais pessoas não estavam satisfeitas com o resultado. Além da mesa, agora pintada e envernizada.



Nova versão para o cubo a ser utilizado na cena.



Mesas e cadeiras customizadas para o espetáculo.

Antes de ir para o ensaio, ainda inquieta com o fato de não estar conseguindo ver o resultado do conjunto de figurinos na cena, enviei esta mensagem:

**[4/7 08:59]** Daniele Geammal: Bom dia, turma!

Os últimos ensaios, que estive presente, fiquei envolvida com orientações individuais de figurino e tenho feito isso por *WhatsApp* também, mas preciso ver em cena. Preciso muito!

Acabei de combinar com o Luciano de fazermos uma passada às 14h, com figurinos. Por favor, se preparem para começarmos na hora e termos tempo de conversas de ajustes.



Três imagens da sala tomando novas formas.

04 Jul  
2018

Ao chegar na sala, aliás tem acontecido todos os dias, fui logo percebendo novidades: uma decoração mais colorida, ambiente mais humanizado, novas plantas, verdadeiras e artificiais, e o início de uma intervenção com colagem na parede.



Imagem que nos permite ver o canto da parede em processo de customização com colagem.

Eu havia sugerido o uso de cortinas nos arcos que antecedem as três portas de acesso à sala. A ideia é que não sejam cortinas pretas, afastando qualquer suspeita de arremedo das coxias de um palco italiano. Essas cortinas ainda não chegaram, mas já vejo um movimento para providenciá-las. Inclusive, quando cheguei, percebi que havia uma divergência na iniciativa de produção das cortinas. Sem se comunicarem, mas no anseio de resolver, duas pessoas estavam fazendo planejamentos distintos para a realização da tarefa. Em um processo como esse a comunicação precisa estar muito articulada, para não haver tropeços, nem omissões de função.

Muita correria, muitas coisas a fazer, iniciamos o ensaio às 15h. Fizemos uma passada com todo o elenco, mas infelizmente não tínhamos todos os figurinos prontos. Isso dificulta a observação do conjunto da obra. A orientação é de que os figurinos, propositalmente, não pareçam um conjunto conectado por cores ou formas, atendam à ideia de diversidade. Contudo, mesmo em busca de uma unidade estabelecida pela diversidade, precisamos entender como estas visualidades imprimem na cena, inclusive para cortar qualquer acaso, nas escolhas, que nos lembrem algum tipo de harmonia visual propositalmente elaborada. Trocando em miúdos: Precisamos organizar o conjunto, cuidadosamente, para o espectador acreditar que não pensamos no conjunto. Um figurino cuidadosamente elaborado para não parecer cuidadosamente elaborado, dando a ideia de que são pessoas comuns e diversificadas. Por conta disso acabamos tendo que ter atenção à camisa do Thamás, que não podia ser branca, para não fazer "par de jarra" com a Luiza, nem azul marinho, com o mesmo propósito na cena com a Maísa. E essas eram justamente as cores que o estudante vinha buscando para a sua composição. Pedi ao Thamás, que é um intérprete com muita cara de menino jovem, que experimente, no próximo ensaio, um *blazer* para dar mais peso ao seu personagem adulto. Ele prendeu o cabelo, usou óculos, mas não foi suficiente para amadurecer visualmente, apesar de perceber o esforço na atuação do rapaz.

A orientação de figurino, não deve ficar só no que se produz visualmente, relacionado a cores, formas e texturas, mas também na qualidade do uso. Costumo dizer que figurino ensaia, se ele é parte da cena, precisa ser visto em cena. A função de uma figurinista pode se aproximar da do diretor, estabelecendo um limite fino, pois acredito eu, cabe à essa profissional orientar o ator nas possibilidades de uso e transformação do figurino, para que as informações por ele transmitidas possam dialogar constantemente na cena. Com isso, muitas vezes, o que é visto por um diretor como uma intromissão do figurinista é, a meu ver, o exercício da sua função. Entender a possibilidade de des-hierarquização de um espetáculo, é um dos objetivos desta pesquisa.

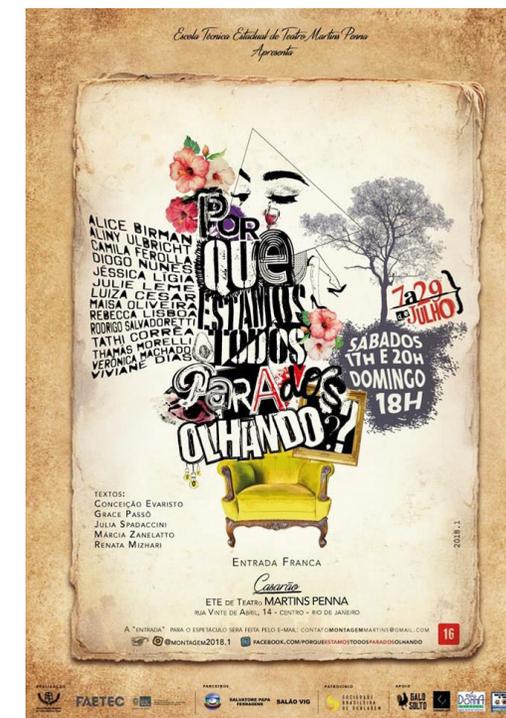
Um exemplo foi a construção do figurino da Viviane, que está perfeito em sua forma, cores e texturas, mas precisou sofrer ajustes de utilização, orientados depois do ensaio. Gradativamente dando a sensação de liberdade. A atriz inicia composta, com cabelo arrumado e sobretudo fechado e, aos poucos, vai se abrindo e desgrenhando o cabelo, numa tentativa de alusão à liberdade e ao contato com a outra personagem, a lixeira.

Mudando de assunto, falando de iluminação, quando acabou o ensaio, uma estudante perguntou se não poderíamos fazer um *Black Out* no final. Na hora alguns outros estudantes responderam rapidamente NÃO. Defenderam que aquele era um recurso de finalização de espetáculos pertinentes a espaços convencionais de teatro. Portanto, do mesmo jeito que dispensamos palco, separação com a plateia, coxias, refletores e qualquer outro recurso ilusionista, também não seria interessante finalizarmos com este recurso de corte de cena, chamado de B.O., que serve para desconstruir uma composição de cena baseada, muitas vezes, no ilusionismo. Enfim, não discutimos muito, porque acho que acabou virando consenso rapidamente, mas acho que posso voltar nesse assunto e aproveitar o debate, pois precisamos entender como finalizar o espetáculo.

Eu não sei se estes registros oferecem a devida dimensão do turbilhão de emoções que estávamos vivendo nestas últimas semanas. Participo das montagens da Martins, escalada para integrar a equipe docente, quase todo semestre. Mesmo tentando aproveitar o processo em todas as suas potências, evitando agora, a partir desta pesquisa, criar expectativas padronizadas, preciso dizer que esta etapa é muito desgastante emocionalmente. Ainda assim, sei que as transformações pedagógicas são lentas, mas já reconheço alterações. Sigamos em frente.

## A festa vai começar

Este capítulo do memorial se restringe a mostrar os preparativos para o primeiro ensaio geral aberto ao público. Ele traz ao debate alguns pontos importantes, que me interessam discutir na formação de atores e atrizes, mas que já foram apresentados com palavras em outros momentos destes dois cadernos. A relação com o espetáculo de forma holística e transdisciplinar, em vários aspectos, aparece fortemente representada pelas imagens que seguirão adiante. Manterei aqui apenas os relatos da fonte primária e deixarei que o leitor tire suas conclusões através da leitura das fotografias que eu fiz neste dia.



Flyer de divulgação do espetáculo.



Arte do banner do espetáculo.



07 Jul  
2018

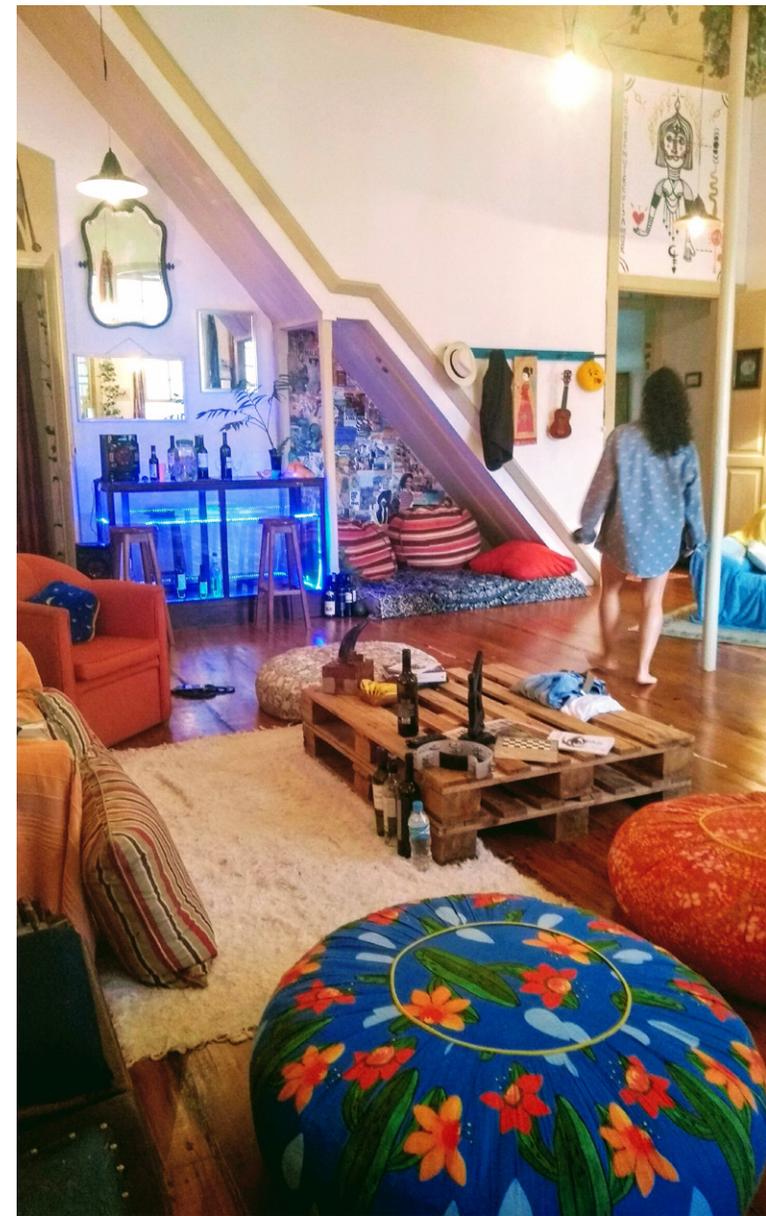
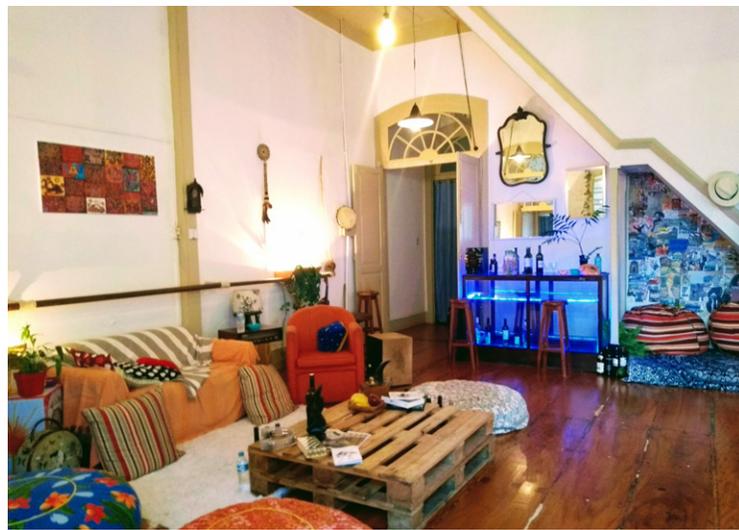
Esta data é a que consta no material gráfico como estreia. No entanto, apesar de estarmos nos preparando para uma passada completa, o combinado é de que faremos um ensaio aberto. Pela primeira vez, juntar tudo. Temos na mão um espetáculo em que a cena se mistura com o público, portanto dependemos da reação do público para entender a dinâmica das cenas.

Ao chegar na escola encontrei um clima muito parecido com o de um dia de festa (experiência pessoal e familiar). Fora da sala um clima de colaboração, onde funcionários(as), professores(as) e estudantes, inclusive de outras etapas, participavam da preparação para a chegada dos espectadores. Dentro da sala, mesmo sem o público, já se pode perceber a mistura de espaço de convivência sem os limites entre cena e plateia, muito comuns no palco italiano e até mesmo nas versões mais contemporâneas, como das salas multiuso. Com estas características adentrei em uma sala que estava aguardando uma festa: Verônica preparava uma água saborizada na cozinha; Aliny distribuindo amendoim em potinhos de aperitivos; um dos nossos colaboradores se utilizando da mesa de jantar para pintar uma tatuagem de rena no braço da Rebeca; Alice colocando alguns adesivos pela sala, marcando posições políticas do grupo; Rodrigo afinando instrumentos em um canto; Camila, Julie e Luiza se alongando; Jessica e Maísa atravessando, pra lá e pra cá, sem que eu pudesse definir com precisão o que faziam; Thati pediu minha ajuda para pendurar algumas cortinas e o Diogo fazendo últimos ajustes na Luz, depois de ter prendido o banner junto com o Thamás.

Entre nesse corre-corre também, tentando agir no que fosse preciso para que o ensaio ficasse o mais próximo do planejado para o espetáculo. O núcleo de produção também estava em ação, fazendo as coisas mais variadas. Quando cheguei na escola tinha um grupo lavando a entrada do casarão para receber o público por lá. Essa entrada não é usada em nosso dia-a-dia escolar, mas uma das propostas desta ocupação do casarão era chamar atenção para o prédio histórico e tombado de nossa cidade, valorizando a importância do nosso patrimônio. Ainda precisamos ajustar esta questão da entrada do público.







07 Jul  
2018

Iniciamos a primeira passada de ensaio aberto, com o objetivo de ajustar o espetáculo. Um ponto que ainda se encontra muito inacabado é a iluminação. Optamos por uma luz não convencional de teatro, ou seja, optamos por não usarmos os recursos normalmente utilizado em palcos, que são os refletores. Daí, neste momento, contamos somente com os recursos acesos, sem que tivéssemos desenhado a luz. O Diogo se aproveitou da descontração festiva do espetáculo que, por ser tão misturado com o público, não causa destaque em ações de acender e apagar luzes de forma assumida e não camuflada, como os recursos de uma cabina de luz com mesa conectada a refletores que se apagam e acendem sem vermos a mão do operador. Depois desta passada incentivei-o a experimentar mais ainda na segunda sessão do dia, sem medo de levantar-se e mexer na iluminação, mas ainda em caráter experimental. Na próxima semana marcaremos a luz, passando esta função também para outras pessoas do elenco.

Fizemos o ensaio aberto. Foi uma ótima experiência. Desde a entrada do público na sala, que ainda temos dúvidas sobre o procedimento, até a saída dele. Não foi exatamente ótimo por ter dado tudo certo, mas por ter nos oferecido uma amostra do que precisa de ajuste, do que está bom dentro do previsto e do que ficou bom no acaso e precisamos cuidar para manter.

Os registros visuais com a presença do público, referente a este dia, não foram colocados aqui, nesta fase, por não haver uma autorização de uso de imagens para todas as apresentações. No entanto é possível verificar esta relação de proximidade com espectadores no registro áudio visual, este sim documentado com autorização dos participantes, que segue em forma de DVD no material impresso e seu acesso virtual está disponível na lista de fontes principais do trabalho.

## O Show não pode parar

Os registros contidos neste capítulo dão início à sequência de apresentações, com presença de público, ocorridas após o primeiro ensaio geral. Exponho aqui, também, essa etapa inicial da temporada, que pressupõe ajustes baseados na oportunidade de experimentar tudo junto, incluindo a presença de espectadores.



Imagem criada para capa do Facebook.

08 Jul  
2018

Hoje, conforme exposto no cartaz, haverá outra sessão, ainda entendida como ensaio aberto. Enviei o recado abaixo por *whatsapp*:

**[8/7 17:23]** Daniele Geammal: Boa tarde, galera!

Avaliamos juntos, eu e o Luciano, que o melhor seria ele ir hoje. O olhar do diretor para arrematar tudo.

No entanto, ainda precisamos desenhar a luz do espetáculo. O Diogo já experimentou algumas coisas ontem, entendendo o espírito das cenas. Minha sugestão é que vocês façam a passada de hoje observando possibilidades, analisando os momentos em que precisamos de mais ou de menos luz. Penso que a penumbra não pode deixar ninguém com suas expressões apagadas, para isso devemos ter um conjunto de luz do teto que se mantenha aceso durante todo o espetáculo e garanta uma geral mínima para isso. E o outro conjunto sirva para momentos em que se necessite mais luz. Os outros pontos luminosos: abajures, jardineiras, pisca, néon, spot do chão, lanterna (a que temos não funciona), podem nos ajudar a criar efeitos.

Me disponibilizo para trabalhar isso com vocês amanhã. E, se precisarmos ver à noite, posso ficar depois da reunião pedagógica ou na quinta ou na sexta noturnas.

Bom espetáculo!

Já está quase na hora. Portanto, quem ler isso, passe para todos.

bj.

09 Jul  
2018

Não obtive resposta, mas no final da noite o Luciano retornou da apresentação informando que a turma pediu folga na segunda-feira. "Claro! Justo e merecido." Respondi eu.

Hoje pela manhã, avaliando o final de semana, pensei que seria importante fazermos uma reunião para debater a experiência vivida nas apresentações. Falei com o Luciano, que concordou, e entrei em contato com o Heitor Collet e com a Vera Lopes. A tarde enviei este comunicado, via *WhatsApp*:

**[13:26]** Daniele Geammal: Boa tarde, turma! Parabéns pelo sucesso das apresentações!

Espero que o dia de descanso esteja sendo bem proveitoso.

Eu, Luciano, Vera e Heitor nos falamos e achamos pertinente fazermos uma reunião, entre corpo docente e elenco, para avaliarmos a experiência do final de semana. O encontro acontecerá amanhã, terça-feira, dia 10/07, às 13h30, no nosso horário normal.

O objetivo é levantar todos os pontos negativos para tentarmos ajustar e os positivos para garantir a manutenção. Portanto, façam suas anotações.

Viviane e Aliny, mesmo sem voz, acho que seria importante vocês irem. Caso precisem se posicionar, teremos toda a paciência para aguardar que escrevam. A presença de todas e todos fará diferença na nossa avaliação coletiva.

Por favor, confirmem recebimento.

Abraço.

10 Jul  
2018

A reunião aconteceu com a presença dos professores Heitor Collet e Luciano Loureiro, além de mim e da professora Vera Lopes e de toda a turma, exceto a estudante Viviane. A ideia era fazermos uma reunião geral, para abordarmos todos os problemas percebidos no final de semana de ensaio aberto. No entanto, como os problemas de produção eram muitos, acabamos discutindo soluções mais práticas e menos estéticas, mas que interferem no resultado harmônico. Ex.: Organização de utilização de outros espaços concomitantemente com a apresentação, que por ser em uma sala aberta, sem isolamento acústico, precisa de um pouco de silêncio nas instalações da escola; Organização de equipes de estudantes de outros turnos para ajudar durante as apresentações; a possibilidade de abriremos a escola pela entrada do casarão como era o previsto, pareceu inviável por questões de segurança e a turma parece sem fôlego para tentar contratar um segurança ou buscar apoio na casa de shows que tem em frente à escola, daí resolvemos fechar e manter a entrada pelo pátio; Banheiros com problemas para receber o público; fora várias outras necessidades de diversas naturezas, que foram sendo deixadas pra traz da lista de tarefas, como questões secundárias, mas que agora afetam de forma relevante o trabalho artístico.

O que fica evidente para mim é que a Martins Penna é uma escola de formação de atores, onde o investimento é maior nas áreas, compreendidas por muitos, como diretamente ligadas à performance do ator. Sendo assim, alguns professores(as) escalados(as) para a montagem não entendem a necessidade de estarem presentes semanalmente, frequentando ensaios e prospectando problemas

e soluções a partir das necessidades da cena. Em um processo colaborativo, como nos propusemos a fazer, o espetáculo não pode ficar somente na mão do professor diretor, como uma figura centralizadora, que decide por sua própria vontade o que os outros profissionais precisam criar, orientar e/ou providenciar. Ao contrário disso, espera-se a presença da equipe no processo e não esporadicamente. O ideal é que os professores(as) orientadores(as) estejam junto com o professor diretor no momento de levantamento da cena, contribuindo para o aprimoramento dela. Durante o momento de criação, se não temos orientadores atentos às necessidades geradas pelas proposições artísticas, a colaboração não acontece.

Nesta reunião mencionei também a dificuldade que estávamos tendo por conta do acidente do funcionário Hebert Said que, quando estava fazendo as instalações de luz na sala, caiu da escada, machucando o pé. Com isso as necessidades de luz ficaram paradas, até que fosse entendido o real estado de saúde do funcionário. Hebert ocupa o cargo de técnico de luz e som da escola. Ele é responsável pelos equipamentos usados nas provas e espetáculos realizados pelo corpo discente, além de executar as montagens de luz. Mas a criação do desenho de luz para o espetáculo, conforme combinado, desde o início do processo, através da proposição de metodologia pedagógica para este trabalho, era de responsabilidade da turma de estudantes. Como o espaço que estamos ocupando é uma sala de um casarão, conforme já expliquei anteriormente, a proposição, combinada desde o início, foi de que eles fizessem uma pesquisa de iluminação caseira, sem usar os recursos de refletores cênicos. A instalação que estava sendo feita era de troca das calhas de luz fria para luminárias; extensões e interruptores para acendermos abajures, pisca pisca e outros elementos da proposta de iluminação sem refletores. Essa provocação foi feita no início do semestre, logo em seguida, depois de termos decidido o uso da sala de espelho. A cada semana, em momentos de ensaio, fui sinalizando a necessidade de irem trazendo propostas de cenário, figurino e luz, entendendo que estes elementos não deveriam funcionar como ilustração da cena, mas como parte integrante dela, em que a descoberta de um figurino poderia alterar um movimento corporal, a inserção de um elemento cenográfico é capaz de dar margem à criação de um som, assim como uma luz pode gerar um estado emocional diferente que levaria a cena para outro lugar. Por isso, a minha orientação foi de que estes recursos de visualidade fossem entrando aos poucos na cena e sendo pensados e construídos junto com o corpo das atrizes e atores. Eu ia apontando essa necessidade semanalmente. Os recursos de cenário e figurino iam aparecendo aos poucos, bem lentamente. A velocidade começou a aumentar quando informei que eu não iria, em algum momento futuro, bater uma varinha de condão e fazer surgir cenário, figurino e luz. Mas a luz ia sendo negligenciada e, acredito eu, compreendida de maneira cristalizada, como estão acostumados a ver em espaços convencionais de teatro, onde ela é a última coisa a entrar. Caso a turma estivesse experimentando desde o início, propostas de luz, talvez tivéssemos hoje, tendo sido montado aos poucos, um projeto já pronto como combinado anteriormente, no começo da orientação. O funcionário Hebert poderia ter participado em colaboração ao processo e não apenas ser convocado para executar instalações elétricas às pressas. Porém, tenho ciência que é um processo de amadurecimento, no qual todos nós, docentes e discentes, estamos nos submetendo e precisamos continuar este trabalho superando e redimensionando as possibilidades. A direção contratou um outro profissional para finalizar o trabalho, depois do acidente do Hebert. O Eugênio chegou,

infelizmente, para “apagar o incêndio”, mas foi bem rápido. No entanto, ainda faltava a inserção da luz no espetáculo, o desenho de iluminação, que não tendo sido feito em processo, precisava ser feito agora. Então solicitei a presença do Eugenio para a quinta-feira, dia 12/07, quando faríamos, todos juntos, um ensaio para a turma desenhar a luz do espetáculo.

11 Jul  
2018

O coordenador encaminhou um e-mail a toda equipe, que informava um agendamento de outra professora para comparecer ao ensaio dos dias 12 e 13, no intuito de resolver os problemas de criação artística da iluminação.

O e-mail foi enviado à noite e só vi pela manhã, bem cedo, quando acordei. E, surpresa, li a seguinte informação: “A professora de iluminação confirmou ida na quinta para assistir ao espetáculo.” Achei muito estranho, pois a reunião se estendeu até a noite, participei dela toda, ainda fiquei um tempo na escola e não me lembrava de termos combinado isso. Enviei uma mensagem ao coordenador, na tentativa de entender qual era a proposta e quem havia solicitado, já que sou eu a orientadora de luz.

A presença de qualquer professor(a), mesmo os que não estavam diretamente associados a este projeto, sempre foi muito bem-vinda. Inclusive foram sempre convidados a assistir ensaios, no intuito de ajudar a pensar que caminhos oferecer aos estudantes, dentro desta proposta mais autônoma.

Em conversa com o coordenador, descobrimos que ele tinha escrito no e-mail a presença da professora através de um mal-entendido, achando que eu a havia convidado. Então entrei em contato com ela na tentativa de resolver o imbróglio. O que ela me informou é que sua presença foi solicitada por uma estudante, uma das formandas. Eu, então, disse a ela que sua presença seria sempre bem-vinda, mas que eu preferia que aguardasse um pouco, neste momento, e não fosse ainda. E, obviamente, expliquei os motivos. Essa montagem foi desenvolvida de maneira democrática, desde o início, onde todas as decisões foram tomadas em conjunto, por votação de discentes e docentes presentes. Uma das primeiras coisas que tivemos de decidir juntos foi a minha participação como orientadora de todas as visualidades, inclusive iluminação, para que a turma pudesse experimentar esta função.

Portanto, no meu entendimento, a convocação de uma professora, nesse momento, feita por qualquer pessoa, sem um combinado coletivo, estando eu presente constantemente, além de me parecer antidemocrático, caracterizava uma situação antiética, sendo eu a orientadora de luz. Além disso fica nítido, para mim, uma busca de soluções rápidas, como se fosse possível chegar com uma “varinha de condão” e resolver todos os problemas de luz. Imagino que a professora tenha muitos truques de iluminação cênica na manga, a experiência faz isso com os profissionais. No entanto, a Martins Penna não é uma produtora de espetáculo e sim uma escola de formação de artistas e a montagem um projeto pedagógico. A professora, por não integrar a equipe, não leu nenhum dos textos trabalhados neste processo, não foi a nenhum ensaio, não conhece o projeto. Portanto, ir agora, a esta altura do campeonato, em um dia importante, às vésperas da estreia, poderia atrapalhar o processo pedagógico proposto desde o início do semestre e decidido em grupo, por discentes e docentes.

11 Jul  
2018

A explicação acima foi dada à turma quando nos encontramos hoje, para uma nova reunião onde o objetivo era falar de cena por cena, sobre os ajustes necessários, a partir da vivência do final de semana. Estavam presentes o professor Luciano Loureiro, a professora Vera Lopes e, com exceção da Viviane, o elenco todo. A conversa foi difícil inicialmente porque havia uma inquietação com o fato de a luz não estar pronta ainda, revelando uma expectativa que não condiz com a proposta pedagógica em andamento, onde nos focamos no processo e não no produto. Daí me fez perceber que desejavam atropelar o processo.

Neste momento, as coisas parecem estar sendo feitas de forma corrida. Não ter uma luz pronta foi porque a turma fez escolhas, elegeu outras prioridades, exercendo a autonomia que estamos buscando para este projeto. Trazer alguém de fora do processo para dar respostas a perguntas que ainda nem foram feitas, trazendo soluções rápidas e mágicas, é renunciar à oportunidade de entender o problema como de fato ele é. É perder a oportunidade de viver a experiência.

Essa turma está aprendendo autonomia artística, descobrindo como interagir em todas as áreas que compõe um espetáculo, e esse percurso não anda somente no paraíso. O caminho pode ser difícil e dolorido, mas se alguém aparece com soluções instantâneas os impede de descobrirem novas possibilidades. A escola precisa ser um lugar de descobertas, um lugar para experimentar, errar e prospectar soluções. Esse é o propósito da prática de montagem, funcionar como um estágio supervisionado. É preciso fazer escolhas e arcar com a responsabilidade das decisões tomadas em conjunto, sem passar por cima de nenhum integrante envolvido no processo. A conversa de hoje foi longa e muito produtiva, elucidativa para todos nós. Alguns estudantes confessaram a insegurança da orientação de luz feita por mim, uma professora que não é, exatamente, desta área. Insegurança esta que admitiram ser baseada em um prejulgamento infundado, simplesmente porque acharam que a ajuda de uma professora que tem experiência prática na disciplina poderia ser mais valiosa, nesse momento, do que a de uma orientadora que vem acompanhando o processo desde o início. Pensaram assim e decidiram não fazer perguntas à orientadora. Uma dificuldade de entender o conhecimento de forma transdisciplinar, uma tendência do modelo tradicional de educação que prioriza o conhecimento que advém de especialistas, preparados a dar respostas e depositar conteúdo. Como dar respostas, se ainda nem ouvimos as perguntas? (José Pacheco) Entendo que um trabalho de orientação precisa promover a busca de perguntas e respostas em um processo de desenvolvimento de projeto (pedagogia de projeto), como um jogo de ping pong, em que um dos jogadores não devolvendo a bola, o jogo pode parar.

A estudante Camila, pediu a fala alegando que, como estudante de licenciatura em Artes Cênicas da UNIRIO, estava refletindo sobre a situação. afirmou que o convite à professora foi de consenso do grupo de estudantes, mas agora, a partir desta conversa ela entende a necessidade de pensarmos nesse processo como um projeto pedagógico e que de fato estavam a buscar soluções rápidas para atender à necessidade de realização de um produto e não de uma oportunidade de aprendizagem, através da experiência. A estudante Jessica, que antes havia dito e insistido que a presença da professora especialista era importante para a turma, no intuito de garantir um espetáculo lindo, que é o desejo do grupo, acabou entendendo, como os demais, que de fato atropelaram um planejamento que é importante para a formação. O Diogo, que também é estudante de

11 Jul  
2018

licenciatura, argumentou que entende a importância de experimentar e atuar em diferentes áreas do teatro, mas que está se sentindo cansado e sobrecarregado por ter acumulado muitas tarefas e que percebeu um problema de organização na distribuição das funções. Sendo assim, entende que a sua função de ator, para a qual está se formando, ficou prejudicada. De fato, diagnosticamos um desequilíbrio, que deixou alguns mais atarefados que outros. Ressalto, para uma questão que mencionei na hora e que vale um aprofundamento, que é sobre o entendimento da formação transdisciplinar. Ao pensarmos a educação na Martins Penna de forma tradicional, no conhecimento multidisciplinar e separado por especialistas, o Diogo tem razão em achar que sua formação de ator ficou prejudicada. No entanto, se acreditarmos que a formação da Martins Penna deve fomentar artistas conscientes de que a arte de interpretar não é uma habilidade estanque e isolada, entendo que o Diogo viveu excelentes oportunidades de aprendizado que garantiram a ele uma experiência na formação como ator.

Deixei meu depoimento, para todos e todas, estudantes e professores presentes, de que eu não pretendia retroceder à possibilidade de proporcionar à turma essa vivência autônoma de experimentar criar a luz de um espetáculo, dando agora soluções rápidas e truques retirados da manga de quem quer que fosse. Coloquei-me à disposição da turma para orientar nesta criação de luz de um espetáculo que eles estavam completamente envolvidos, tendo vivenciado sua criação por completo. Portanto decidir onde acender e apagar as luzes seria uma tarefa mais fácil do que eles estavam imaginando. A conversa finalizou com o combinado de nos encontrarmos no dia seguinte para juntos, discentes e docentes do projeto, desenharmos a luz.

Depois desta conversa da luz, falamos da necessidade de criar condições para que o público se sinta mais à vontade, baseado em alguns comentários obtidos no ensaio aberto do final de semana anterior. Relembrei o comentário do Dan, o programador visual, que disse, quando assistiu o ensaio, que adoraria ficar tomando uma bebidinha, comer uma coisinha. Decidiram, então, continuar a oferecer potinhos com amendoim, preparar mais águas saborizadas e eu ofereci preparar uma batida de côco, que chamo de leitinho. Disse que daria de presente para o final de semana de estreia, as 3 sessões e, se desse certo, eu passaria a receita para fazerem nos outros dias com a verba do chapéu.

12 Jul  
2018

Hoje foi o dia combinado para desenharmos a luz. Venho anunciando que meu lugar não é o de professora que define sozinha a hora que a aula começa. Marcamos juntos que o processo de desenho da luz começaria às 14h e que todos deveríamos estar prontos para iniciar neste horário, sem que eu tivesse que ficar determinando a hora de iniciar. Cheguei às 13h45 e logo em seguida chegou o Luciano. A maioria da turma estava lá, mas faziam outras coisas. Me sentei em um dos sofás que compõe o cenário e aguardei que viessem para a sala iniciarmos. A hora foi passando. Continuei aguardando até que às 14h30 informei que estava ali para resolvermos as questões da luz, mas que eu não iria cobrar isso de ninguém. Era uma decisão da turma estabelecer as prioridades de ação. Algumas pessoas chamaram as outras, mas ainda assim não iniciou. Só conseguiram se organizar para começar às 15h30.

Propus que fossemos passando cena por cena, incluindo figurino e música e irmos descobrindo, com os recursos que temos, quando

12 Jul  
2018

acender e quando apagar cada luminária, abajur ou outras coisas. Sugerir que as pessoas que estavam de fora fossem observando as cenas, seus momentos e, através de suas próprias experiências diárias e caseiras, entendessem quando precisávamos de mais ou menos luz, observando também a origem da luminosidade, percebendo os elementos metaforicamente diferentes quando a luz vem de uma luminária do teto ou de um abajur.

Como o espetáculo acontece em um cenário/casa, a operação desta iluminação caseira também acontece de forma caseira, sem mesa de luz, nem operador numa cabine isolada. Tudo é feito através de interruptores colocados em lugares distintos da sala. Caracterizando um projeto integrado entre corpo e operação de luz, estavam presentes o professor Luciano Loureiro e a professora Vera Lopes, colaborando para orientações desta operação. Não estávamos somente criando uma iluminação, mas também mexendo nas cenas corporalmente.

Quando iniciamos, todos me olhavam como se dissessem: "Vai, você não disse que é a orientadora de luz? O que fazemos agora?" Até o Luciano, querendo adiantar, resolveu, antes que os trabalhos começassem, a dar um encaminhamento que não fazia parte do meu planejamento. Foi sugerindo caminhos de pensamento criativo, tentando dar respostas antes mesmo das perguntas aparecerem. Insisti para que seguissemos com o ensaio percebendo os momentos que a luz poderia nos ajudar a contar aquelas histórias.

A turma começou tímida, acendendo aqui, apagando ali, alguns um pouco impacientes, pareciam achar que não tínhamos mais tempo para isso e pediam pressa na solução. Continuei insistindo para que continuássemos com esta metodologia e informei que tínhamos, de luz, o que fosse possível. Caso não conseguíssemos criar um desenho com variação de luz, deixaríamos uma luz única, acesa do início ao fim. A minha preocupação era com a possibilidade de entendimento da proposta, a realização dela é outra etapa. Quando se deram conta de que eu não resolveria a luz para eles, começaram a se empenhar. As sugestões começaram a surgir. Algumas pessoas mais propositivas, outras menos, mas de uma forma geral estavam todos comprometidos. Uma variação de luz começou a surgir, foram se encorajando, descobrindo possibilidades e interagindo com a luz, integrando-a a cena. Cada vez menos eu precisava me manifestar, foram se apropriando dos recursos, pareciam se divertir. Um olhar atento da estudante Jéssica, a fez perceber que as ações de apagar e/ou acender as luzes deveriam ser mobilizadas emocionalmente também, como qualquer outra ação que eles produzem na sala. Aos poucos, enquanto alguns se interessavam por propor mais ou menos luz, ela começou a orquestrar as ações que induziam alguém a acessar um interruptor, sem que aquela operação parecesse apenas uma marca preestabelecida.

Infelizmente o tempo começou a se esgotar e alguns precisavam ir embora. A sensação que eu tenho é a de que, se não tivessem outros compromissos profissionais, prefeririam estar ali. Eram muitas as descobertas que estavam sendo feitas naquele momento. Mas essa etapa do projeto tem data para finalizar. Decidimos parar, avaliar até onde chegamos e planejar os próximos passos. O resultado foi ótimo, constatamos. Conseguimos desenhar quase 80% da luz do espetáculo. Ficou nítido para todos que era possível finalizar no dia seguinte. Saímos de lá com alguns combinados. Entendendo que as escolhas precisam ser feitas, a turma decidiu renunciar ao encontro com a professora de voz, que havia sido agendado para amanhã. A

12 Jul  
2018

professora Vera já havia ido embora, com a promessa de voltar mais tarde, mas eu e Luciano permanecemos e conversamos com a turma e ponderamos que a professora de voz não teria muito o que fazer, ela havia chegado no final do processo, quase dois meses depois da professora anterior ter saído de licença maternidade. Ela até poderia acompanhar a turma a partir de agora, ajudando no aquecimento e desaquecimento da voz, mas resolver questões artísticas ligadas ao espetáculo, e até mesmo de saúde vocal, assistindo a uma única passada, na véspera da estreia, sem conhecer o projeto, não resolveria os problemas de projeção e imagem da palavra já detectados por todos nós há muito tempo. Decidimos então que o dia de amanhã, que será véspera da estreia, utilizaremos para terminar de marcar a luz e fazermos uma passada geral do espetáculo, olhando o todo da obra.

Os relatos destes últimos dias contidos neste capítulo, com referência à iluminação do espetáculo, acabaram proporcionando a escrita da Introdução – “Foda-se” e fez-se a luz – parte do *Caderno Cinza Espiral*. Neste texto aproveito para fazer um paralelo entre o ocorrido e as definições pedagógicas do processo vivido na criação de *Por que estamos todos parados olhando?*. Portanto as análises referentes a este curto período encontram-se no outro caderno.

14 Jul  
2018

dia da estreia oficial – A turma tinha muita coisa a fazer, estavam cansados, tinha sido uma semana dura. Eu sugeri dar uma passada verbal do roteiro de luz. Toparam. Disse que não chamaria ninguém e aguardei a decisão de todas. Até que alguém, não me lembro quem, falou: “Pô, Dani, quando você chama as pessoas vêm!” acabei chamando a contragosto, me sentindo autoritária. Deixo aqui uma dúvida e inquietação sobre a dificuldade, em um processo educacional onde a maioria dos estudantes vem vivenciando uma escola vertical, de se praticar a liberdade, propondo uma perspectiva mais horizontal. Falo da minha dificuldade em, de fato, deixar que o estudante escolha, sem tentar insistir para dizer que eu sei o *caminho das pedras*.

Venho percebendo, inclusive a partir da observação das minhas atitudes, que estamos repetindo comportamentos aos quais fomos submetidos a vida inteira. Esta inquietação que eu comentei aqui, na época que registrava a experiência do espetáculo, já foi mencionada no capítulo anterior e em outros momentos. Vou reproduzir aqui, para enriquecer o debate, um trecho da entrevista que José Pacheco concedeu a Vitor Casimiro, sobre a escola da Ponte<sup>74</sup>, para o portal brasileiro Educacional e que encontrei registrado no livro do Rubem Alves.

O entrevistador lança uma pergunta que se aproxima muito da minha inquietação: “Um dos pontos que a Escola da Ponte valoriza é a autonomia de seus alunos. Que

74 “A Escola Básica da Ponte situa-se em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. A Escola Básica da Ponte é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação.” Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/novo/projetos/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

atitude professores e a escola tomam em caso de desinteresse dos alunos, de não cumprimento das tarefas ou os prazos?” Pacheco responde e ainda oferece um exemplo:

Se acontece desinteresse por parte de um aluno, a escola está doente, está doente o aluno, ou estão ambos enfermos. Bastará determinar a etiologia, buscar remédio e verificar os efeitos do tratamento...

A Geninha andava de mal com as amigas e com a vida. E a professora Rosa andava preocupada com aquela tristeza de muitos dias. Naquela manhã, na verificação dos trabalhos, deixou no caderno de Geninha um ponto de interrogação. Quando voltasse a passar pelo grupo, o sinal de pontuação interromper-lhe-ia a lufa-lufa e recordar-lhe-ia a necessidade de conversar com a Geninha e de tirar aquela tristeza a limpo. Decorridos breves minutos, lá voltou. No lugar da interrogação que deixara, havia agora duas interrogações simetricamente geminadas. Um coração de linha curva à tinta azul à direita e outra linha de lápis à esquerda. E um ponto – que agora deveria ser final – foi um ponto de partida de palavras mansas e algumas lágrimas. A Geninha só precisava desabafar. (PACHECO, apud ALVES, 2012, p.109)

Este livro, entre outros, foi um dos lugares onde encontrei alívio às minhas inquietações. Um alívio inquieto, preciso confessar, consciente de que ainda há muito o que fazer, mas que deve ser feito com confiança na coletividade e respeito à diversidade.

Sobre o fato de ter verificado que os estudantes só vinham ao cumprimento do combinado quando a professora emite a ordem, completo ainda com outra resposta de José Pacheco, indagado sobre indisciplina:

A “indisciplina” é a filha do autoritarismo e da permissividade. A disciplina a que me refiro é a liberdade que, conscientemente exercida, conduz à ordem; não é a ordem imposta que nega a liberdade. Como podemos pensar em controlar as águas revoltas de um rio, se nos esquecemos das margens que as comprimem? (PACHECO, apud ALVES, 2012, p.114)

A estrutura oferecida pela escola de teatro, em muitos aspectos, é de natureza autoritária, que se estabelece antes mesmo de qualquer combinado de grupos. Para não deixar vaga a ideia de “muitos”, aponto aqui alguns aspectos que constituem a Martins Penna e reforçam a natureza autoritária a que me refiro: admissão por teste de habilidade específica, que define o padrão de quem deve estudar teatro; grade curricular formatada por um objetivo único e alheio aos interesses personalizados; arquitetura separada por salas que impedem a interação; conselhos de classe, que avaliam o desenvolvimento do estudante, sem a presença dele etc.

Na Escola da Ponte, como em outros lugares, é indispensável alterar a organização e, interrogar práticas educacionais dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados. (PACHECO, apud ALVES, 2012, p.101)

Acho que as mudanças precisam ser feitas de forma estrutural, alterando aspectos ligados a um modelo secular de escola, que se mantém no comportamento de docentes e, também, discentes. Ademar Ferreira dos Santos alerta, ainda sobre a escola da Ponte, quando escreve para o mesmo livro de Rubem Alves, falando sobre

os céticos que visitam a escola no intuito de conhecer a sua proposta pedagógica que segue em caminho contrário ao modelo tradicional.

[...]. O modelo tradicional de escola que sempre conheceram pesa-lhes tanto no olhar, na memória e na experiência que já nem são capazes, sequer, de ver e reconhecer a novidade no que existe, quanto mais de sonhar e desejar o que não existe. [...] (SANTOS, Ademar Ferreira. Prefácio. Em: ALVES, 2012, p.20)

As tentativas, através deste processo de montagem, de propor uma nova lógica na última etapa do curso de formação de atores e atrizes pode parecer ineficaz, já que precisamos mudar a estrutura, mas funcionou quase que como uma sacudida para “incomodar os acomodados”. Porque “[...] A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram.” (Alves, 2012, pag.53)

14 Jul  
2018

A estreia aconteceu. Estavam todos bem cansados, fizeram duas sessões, mas estavam muito felizes. O espetáculo funcionou, encantou ao público das duas sessões. A luz foi melhor na segunda sessão, foram se ajustando.

O confronto com o presente reforça a necessidade real de a arte assumir os riscos de rasgar novas possibilidades de perspectivar a realidade, de precipitar tomadas de decisão, de revelar os não-lugares e vozes invisíveis, de convocar a sua dimensão política num processo mais amplo de transformação social. Este é um desafio que possivelmente só poderá ser respondido numa lógica coletiva, de co-autoria, e co-criação que garanta a efectiva participação de todos no processo. É olhar a partilha do sensível em comunidade, como um movimento de inscrição do desejo da mesma e que é, em simultâneo, matéria de ação política. (CRUZ, 2015 p.46)

Destaco esta citação acima, retirada do livro Arte e Comunidade, por entender que as palavras de Hugo Cruz me ajudam a refletir sobre o assunto abordado, em relação ao dia anterior, e oferece reflexão também ao que se inicia no próximo dia do memorial, onde encontra-se registrada a continuidade de um processo elaborado, mesmo que com muitas dificuldades, “numa lógica coletiva, de co-autoria, e co-criação”. A arte comunitária, através de uma lógica de colaboração, tem me apresentado muitos meios de reflexão sobre as possibilidades de uma arte em colaboração, que se alinha com um pensamento de ensino comprometido com a valorização das identidades e a possibilidade de dar voz a todos e todas.

Pode parecer que estou desviando um pouco do assunto proposto por esta pesquisa, mas os questionamentos que faço sobre a metodologia de ensino, venho descobrindo isso aos poucos, estão diretamente ligados ao fato de termos, em muitas escolas de formação de atores e atrizes, uma desvalorização dos conhecimentos associados aos elementos visuais da cena, que ao contrário dos cursos de formação de artistas visuais são supervalorizados. Isso reflete, na minha opinião, uma pedagogia ultrapassada, onde ao invés de fomentar o conhecimento, temos a oferta de

informação. Tudo é fornecido como depósitos estanques e dissociados de um pensamento transdisciplinar e de uma visão holística da arte e do ensino. Procedimento este que se afasta da arte como matéria de ação política. Pontuo aqui o que pode ser lido com mais detalhes no capítulo *Uma cenógrafo em formação e a hierarquia no ensino*, parte do outro caderno.

Os próximos dias nos mostram a coletividade, inclusive, com relação ao público, que também faz parte do processo, está integrado ao projeto e é convidado a sair da invisibilidade das lógicas teatrais tradicionais. Esse procedimento artístico experimentado neste espetáculo que propõe a pergunta: “Por que estamos todos parados olhando?”, está indagando um posicionamento artístico que precisa se perceber como “matéria de ação política” e uma escola com urgência em “precipitar tomadas de decisão”. Temos nos elementos visuais, e na elaboração deles, fortes aliados na perspectiva de despertar, através da arte e do ensino da arte, uma instabilidade no que parece alicerçado em colunas intransponíveis.

15 Jul  
2018

Enviei, por email, a receita do leitinho.

Em 15 de julho de 2018 22:45, Daniele Geammal <danielegeammal@gmail.com> escreveu:  
Turma, parece que funciona a história de servir a batidinha. Eu acho ótimo! Relaxa o público, aproxima de vocês e cria intimidade. Se vocês quiserem continuar fazendo, segue abaixo a receita.

Leitinho

Receita:

1 garrafa de leite de coco  
1 lata de leite condensado  
1 medida da lata com cachaça  
1 medida da lata com leite de vaca

Modo de preparo: colocar os quatro ingredientes em uma garrafa PET grande e chacoalhar bem até ficar uma mistura homogênea. Servir gelado, se possível.

Esta quantidade é suficiente para uma sessão de espetáculo.

Não esqueçam dos copinhos de 50ml (o de cafezinho)

Bj.

Dani

20 Jul  
2018

Voltei à escola somente hoje, para acompanhar a sessão. Eu, Luciano, Heitor, Vera e Marconi, estamos nos revezando para que tenha sempre, pelo menos, um professor acompanhando o espetáculo. Cheguei e a sala já estava quase arrumada. Verônica preparava umas coisas na cozinha, água saborizada pronta, amendoim nos potinhos, outras atrizes fazendo coisas na mesa: unha, sobancelha, cabelo e maquiagem. O espaço da sala sendo, de fato, usado como uma casa. Parecia, como das outras vezes, uma casa quando se prepara para uma festa. Sou membro de uma família numerosa e este momento me traz muitas lembranças afetivas.



Estudantes se preparam para apresentação.



Verônica na cozinha da sala de espelho.



Nas três fotos anteriores, estudantes se preparam para apresentação.

Se distribuirmos estas fotos anteriores, mesmo informando que se trata de um grupo de estudantes de teatro em dia de espetáculo, imagino que a associação imediata seja de que ali não é o lugar da cena. Acredito que as pessoas possam imaginar um camarim, mas não o lugar onde público e intérpretes se reunirão. Atores e atrizes se encontram, nestas fotos, ocupando o cenário do espetáculo. Digo isso por estarmos acostumados a um teatro em que o público tem lugar separado da cena. Não estou querendo com isso dizer que esta foi uma experiência pioneira, porque de fato não foi. Muitas companhias de teatro vêm experimentando esta dissolução das fronteiras entre espectadores(as), atores e atrizes, na tentativa de fomentar, na verdade, um grupo de atuadores(as). Já citei aqui autores e autoras que falam sobre isso, sobre a importância de retirar o público da “escuridão”. Ainda assim, sendo eu uma assídua frequentadora de teatro, tenho vivido muito mais experiências teatrais em que o público é acomodado fora da luz, fora do foco. Neste espetáculo o público foi parte integrante da cena,

20 Jul  
2018

Hoje fiquei um tempo na sala do lado. Algumas cenas cruzam a sala e atravessam a passagem exatamente no lugar onde me posicionei. Para não atrapalhar, saí algumas vezes e fiquei aguardando um momento para voltar. Daí pude ver o trânsito de algumas atrizes e atores durante o espetáculo. Aquela sala virou uma espécie de coxia. Algumas atrizes ou atores vão ali para mudar de cena, mas outros, aproveitando momentos que não têm função na cena, vão ali para dar uma escapadinha, descansar e sair da constante pressão de se manter alerta em cena. Fiz alguns registros também.

Depois assisti partes do espetáculo.



Posicionei-me em um lugar que fica fora da sala, um corredor de ligação entre a sala ao lado, mas é possível assistir de lá. Esse lugar é bom porque pude ficar livre para resolver algum problema fora da sala, se acontecesse. Aconteceu. A Aliny lembrou que deixou o celular ligado e me pediu para atravessar a escola, do outro lado do casarão e entrar pela sala que fica atrás do teatro, enfim, um acesso que eu só teria duas maneiras de chegar, atravessando o meio da cena ou dando a volta pelo casarão para entrar por traz, atravessando o Jardim de Inverno, para passar pelo teatro Luiz Peixoto. Fiz o que a Aliny pediu e quando estava voltando observei a sala do espetáculo vista de fora. Que interessante! Registrei e fiquei um tempo parada, voyeur, como no filme *Janela indiscreta*<sup>75</sup>, de Alfred Hitchcock.

75 Disponível em: <https://adorocinema.looke.com.br/filmes/janela-indiscreta>. Acesso em: 10 abr. 2020.

A experiência *site specific* tem a capacidade também de provocar todos os sentidos da plateia, já que descondiciona as referências teatrais usuais. Isso ocorre devido à presença de diferentes parâmetros arquitetônicos e visuais; à modificação na percepção sonora e auditiva (o eco dentro da igreja que, se por um lado atrapalha a voz falada, por outro ajudava o canto e a música); à existência de odores característicos (o cheiro da vela); às variações de temperatura em um ambiente não climatizado (o mármore e o piso de cimento acentuavam a sensação de frio); ao contato físico com texturas e objetos, de natureza diferente dos encontrados em salas de espetáculo, além da exposição mais acentuada à presença corporal dos outros espectadores. O espaço também carrega uma história – conhecida ou não, mas que se encontra inscrita em suas paredes – e uma carga emocional específica, que dialogarão com a subjetividade de cada indivíduo da plateia. (ARAUJO, 2011, p.175)



Sequência de três fotos da sala de espelho vista pelo lado de fora.



Estas imagens, em diálogo com as palavras de Antônio Araújo, nos oferecem um tema interessante para discutir a visualidade gerada por esta escolha espacial, que propõe uma instabilidade teatral diferente da que se pode obter em uma *caixa preta* convencional, que tem maior controle sonoro e luminoso. O espetáculo sendo feito a estes moldes pode sofrer a interferência de sons em alteração do tempo; uma vizinhança mais ou menos barulhenta do dia; como pode ter uma luz diferenciada também pelas variações climáticas ou pelo horário da apresentação, com ou sem luz do dia. O que confere ao público, e aos atores e atrizes, um leque variado de interpretações, tanto para quem assiste como para quem faz, que em alguns momentos é espectador. Assim como o público também redesenha o espaço, se tornando intérprete desta situação, como nos mostra Silvia Fernandes ao descrever parte do espetáculo do Teatro da Vertigem, *O livro de Jó*:

A começar pelo hospital desativado, um ambiente rigorosamente verdadeiro, como Artaud desejava, com as macas e os aparelhos de atendimento de emergência semelhantes a instrumentos de tortura. Matheus Nachtergale, que interpretava Jó, fazia um trabalho real sem realismo, excessivo na falta

de limites e na aterrorizante auto exposição (...). Já de início mergulhado num banho de sangue literal e figurado, assumia diante do espectador um risco físico que contaminava, apavorava, e talvez, pela primeira vez no teatro brasileiro, esclarecia Artaud, na potente imagem do ator como um suplício que faz sinal a seus carrascos dentro da fogueira. Nesse caso, o suplício real indicava o figurado, pois o ator permanecia boa parte do tempo pendurado numa espécie de pau-de-arara armado num dos leitos, para compor, na violência ao próprio corpo, parte do suplício do Jó impaciente, que interrogava Deus sobre as causas do seu padecimento. O espectador que, naturalmente, sempre havia feito a mesma pergunta, ainda que não fosse para Deus, percebia que aquela caminhada coletiva pelos corredores do hospital não era um simples espetáculo. Ao viver de perto uma violência não representada média, pelo altíssimo grau de entrega dos atores, o limite mínimo que separava o teatro do ato público. Pois o público que seguia a personagem, que não podia viver sem Deus, formava uma espécie de coro de cidadãos envolvidos num ritual catártico, sem dúvida, mas ao mesmo tempo crítico, cujo tema era a perda de fé nos tempos que correm. A metáfora da Aids entrecortava essa discussão metafísica, pavimentando o chão contemporâneo da peça. (FERNANDES, 2010, p.63)

O espaço, com seus possíveis estados de imprevisibilidade, deve ser elemento de jogo para o espetáculo e entendido como discurso. É a narrativa visual do espaço se posicionando estética e politicamente.

O ato, político, de convocar uma representação pode chamar o público para uma rua, um edifício – raramente para um descampado. Na rua, é uma aglomeração: é política a escolha do lugar (afastado ou central, cidade ou vilarejo), da hora (dia, noite, horário de lazer ou de trabalho), bem como da composição e da forma da assembleia. Cada uma destas características traduz uma relação muito precisa com a organização da cidade e formula uma espécie de discurso em relação a ela – consciente deliberado, explícito ou não, o que, neste momento, não tem qualquer importância. Todas estas posições são assumidas publicamente – e se instalam fisicamente – no espaço do político. (GUÉNOUN, 20w03, p.16)

Mais uma vez Denis Guénoun me oferece subsídios para argumentar sobre as interações com as visualidades da cena, para a reflexão de que o espaço, bem como o que se encontra nele, não devem ser compreendidos como elementos dissociados da cena e sim parte do discurso. Portanto objeto importante de estudo para atores e atrizes.

Acho que o trabalho do homem de teatro – seja diretor, cenógrafo, figurinista, iluminador, sonoplasta, etc. – tem afinidade com os alquimistas que deixavam decantar por longo tempo infusões, óleos e compostos para que se transformassem em filtros mágicos: essa é a tarefa do teatro, decantar as ideias para que, quando propostas, transformem quem as recebe. (RATTO, 1999, p.19)

Transcrevi aqui, as palavras de Gianni Ratto, como reflexão em relação às reações do público neste tipo de espaço, que serão apresentadas nos próximos registros. As situações a seguir, de maneiras diferentes, precisam ser pensadas como

possibilidades latentes de transformação de “quem as recebe”, como diz o autor. Mas sempre através da relação, onde o artista ao produzir sua arte se transforma. Na medida em que se estabelece diálogo e troca, o público também produz transformação. Transformam-se, artistas e público, em comunhão. Todos passam a ser “quem as recebe”.

21 Jul  
2018

Hoje apenas o Luciano estava escalado, mas achei muito puxado ele permanecer lá pelo período das duas sessões e me disponibilizei para cobrir a primeira sessão. O número de espectadores é bem pequeno, podemos receber apenas 21 pessoas. O “boca a boca” está fazendo o público crescer cada vez mais. O professor Heitor orienta o laboratório de produção, que costuma dar suporte às questões que envolvem o entorno do espetáculo: Lista de convidados, distribuição de senha, organização do público, ajudar na arrumação do cenário e resolver algum imprevisto de última hora. Isso funciona também como um momento de prática, um estágio de produção. E hoje tivemos um contratempo. Um grupo de 5 pessoas, ou seja, quase 25% da nossa lotação, chegou sem reserva. Entraram na fila de espera, mas não puderam entrar. Ficaram bem chateados, rolou um discurso de protesto sobre a resposta que obtiveram por e-mail<sup>76</sup>. Havia, de fato, um mal-entendido na resposta que obtiveram por e-mail. Estamos corrigindo, mas o que disse a eles foi o que conversei com a turma depois. As pessoas precisam entender que o espetáculo de montagem é uma prova pública, um estágio supervisionado, um momento de aprendizagem no exercício do ofício e não devem ir assistir com uma postura de consumidor e sim de colaborador nesse processo de aprendizado.

A situação vivida neste dia 21 acabou gerando muitos debates sobre a relação com o público nos dias de espetáculo. Levei este assunto para a reunião com estudantes e professores, alertando para o fato de que precisamos dialogar com o público neste sentido, para que se entendam pertencentes a este processo de ensino. Recebemos muitos amigos e familiares nas apresentações feitas na escola, mas o número de espectadores espontâneos também é considerável. É preciso pensar em uma abordagem pedagógica também em relação ao público.

Entendo que o que ocorreu naquele dia também estava associado a uma cultura de consumo em que o espectador se relaciona com a obra de arte como se este fosse um produto e a equipe artística seres que estão ali a serviço do pagante. No caso dos espetáculos da Martins nem existe cobrança de ingresso, mas a lógica comercial é tão forte que o público também reage como se devêssemos adotar a máxima comercial: “O cliente tem sempre razão”. Entendo isso associado ao distanciamento convencional proposto ao público, que está habituado a receber a obra teatral como um produto da qual ele não faz parte, apenas consome. Então, assim como devemos abrir um diálogo com o público sobre o fato de estarem contribuindo para o processo de aprendizado dos formandos e formandas, faz-se necessário discutir o posicionamento também em relação à obra de arte e aos artistas. Esta experiência

<sup>76</sup> A divulgação do espetáculo informava que era necessário fazer um agendamento prévio por e-mail e aguardar confirmação. Algumas pessoas entenderam errado e achavam que, quando recebiam a resposta dizendo que estariam em uma fila de reserva, já era a garantia da entrada.

em que as interseções são aguçadas, foi possível estabelecer outra forma de diálogo com espectadores. Porque “O teatro não é simplesmente um lugar para onde você vai, mas um lugar em que você passa por uma experiência.” (HOWARD, 2015, p.34)

21 Jul  
2018

Hoje recebemos, recém-chegadas de Pernambuco, mãe e tia da estudante Jéssica, que veio para o Rio de Janeiro com o intuito de estudar teatro na Martins Penna. Assim como ela temos muitos estudantes de fora da cidade, do estado e até mesmo de fora do Brasil. Esses jovens migram, muitas vezes, em condições muito difíceis, ficam longe de suas famílias, com poucos recursos financeiros, acabam tendo que estudar e trabalhar com uma jornada desgastante. É o caso da Jéssica. Então, a presença das duas familiares, hoje, desencadeou em todos uma forte emoção, um sentimento que atravessa muitas experiências. Elas chegaram cedo, bem antes do horário do espetáculo, vieram junto com a Jéssica, no horário que ela chega para se arrumar. Como ocupamos um espaço de encenação atípico, com características de casa, a presença delas só fez aflorar mais ainda esse sentimento. As duas se acomodaram no sofá, foram muito beijadas e abraçadas por todo o elenco, e por mim também, beberam água, comeram biscoitos, tomaram café e, até, gritaram “merda” antes do início do espetáculo. Foi uma experiência pessoal que atravessou a cena.



Da direita para a esquerda, mãe e tia da estudante Jéssica.



Mãe e tia da estudante Jéssica tomando um cafezinho aguardando o início do espetáculo, enquanto elenco se aquece.

Nem preciso dizer que a apresentação deste dia finalizou com longos discursos e muitas lágrimas. E, além disso, a percepção de que havíamos criado um espaço que rompia limites entre o real e a ficção.

Correndo o risco de uma generalização abusiva, provavelmente um processo de arte e comunidade enriquece-se pela espontaneidade e verdade dos não profissionais, e que se alia à técnica dos artistas com base numa concepção holística e integrada de arte. O fundamental é que todos os intervenientes num processo de Arte e Comunidade ocupem um lugar próprio com a sua especificidade numa relação horizontal e que se pautem pelo querer e pelo dever coletivo. [...] (CRUZ, 2015, p.45)

O autor Hugo Cruz, na citação acima, está se referindo às pessoas que atuam no teatro comunitário, mas aproveito a escrita dele para abordar, de maneira mais

abrangente, o público deste espetáculo, que de forma variada entre a presença de desconhecidos e a presença de amigos e familiar, também compõe a cena. O público sempre compõe a cena, defendendo eu, mas neste espetáculo, especialmente, ele está completamente desnudado dos efeitos de separação que o relegam ao silêncio. A relação horizontal entre público e o elenco precisa ser considerada e revela um “ato político e não apenas estético; ato estético, não apenas político” (BOAL, 2009). As anotações seguintes, sobre a presença de estudantes de outras turmas também está diretamente ligada a esta análise do público.

21 Jul  
2018

Recebemos também um grupo de estudantes que fazem parte da outra turma que está se formando nesse semestre. Conversei com o Teo, que é um estudante muito interessante, inteligente e atento. O Teo disse que estava encantado com o resultado, de como transformamos aquela sala de aula em uma casa, inclusive no sentido de aconchego e que ele se sentiu muito à vontade lá dentro. Alguns estudantes da escola, de outras turmas, já haviam passado por lá antes da estreia e viram a transformação do espaço, mas o Teo disse que tentou se policiar para garantir a surpresa e o impacto com a mudança da sala. Na hora que eu conversava com ele, foi me vindo à cabeça o quanto aquele espetáculo começava muito antes da chegada do público. Sempre é assim, mas o que eu de fato me referia, para ele, estudante de teatro, era como poderia ser útil para outros estudantes, visitarem aquela sala antes, uma ou duas horas antes do espetáculo começar, entender a dinâmica de apropriação daquele cenário/casa. Eu sempre repito nas minhas experiências com teatro, que eu tenho pena do público, que perde a melhor parte, o processo de criação.

O público nesta obra *site specific* exercia também a função de um *corpo específico* assim como os corpos do elenco. As situações vividas naquela sala tiravam qualquer um do lugar comum. Ninguém tinha o controle estável da situação, nem intérpretes, nem espectadores, ambos retirados de seus pretensos estados de conforto, tendo que deixar vulneráveis os seus corpos em especificidade à reação aquele espaço e a situação que estavam vivendo. O espetáculo começava muito antes da hora marcada no flyer de divulgação. Atores e atrizes, sem perceber, constituíam uma performance específica enquanto trabalhavam no espaço naquilo que parecia natural, como: se maquiar, afinar o violão, tomar um café, passar a limpo a lista de reservas, organizar a festa etc. Estas ações tornavam o espaço cada vez mais casa, mais específico. O público, por sua vez, colocava o corpo no jogo, como já mencionamos anteriormente. Ele ocupa o papel de convidado de uma festa, mas com a especificidade de suas personalidades e reações. A combinação destes elementos torna tudo específico em uma experiência como esta.

22 Jul  
2018

Hoje eu tive o prazer de receber meu orientador, Paulo Merísio. Estiveram presentes, também, meus parceiros de trabalho, da Cia. Pandorga de teatro, que falaram várias coisas interessantes sobre o que viram. Falaram de intérpretes, da música, do quanto se sentiram bem e acolhidos naquele lugar, da integração de tudo, muitas coisas boas. Mas também sinalizaram algumas questões que vêm sendo trazidas por outras pessoas. Edu comentou sobre o fato de ter sentido vontade de que algumas cenas ocupassem mais outros lugares do espaço. Ele percebe que, de uma forma geral, as cenas acabam

22 Jul  
2018

indo para o centro, quando poderiam ser muito interessantes se realizadas em outras partes, mais próximas do público. Ele disse que sentiu falta de alguém pedir licença, se acomodar apertadinho em um sofá, e contar a história ali. Essa mistura, da qual não estamos acostumados no teatro é muito difícil. Por muitas vezes sugerimos que experimentassem isso que o Edu propôs, mas só teríamos este resultado se o Luciano tivesse dirigido o espetáculo sem deixar a turma se auto desenhar, mas isso não era a nossa proposta.

Foi bom ouvir as observações do Edu. Mesmo funcionando como crítica de algo que não aconteceu, que o grupo de estudantes poderia ter feito, mas não fez, também, de alguma forma, aguçou nele este desejo. É um passo, uma conquista.

No penúltimo dia de apresentação consegui fazer uma filmagem, como aparecerá nos registros logo adiante. Acho um documento imprescindível para o debate que proponho aqui nesta pesquisa. O espetáculo não é o meu projeto, as memórias que eu registrei é que serviram de fonte para a minha pesquisa. Portanto ter acesso ao espetáculo presencialmente não é imprescindível, o documento audiovisual me parece suficiente. No entanto, ter recebido o meu orientador como parte desta experiência foi muito confortável e gratificante para mim, pois enriqueceu nosso debate. Além dele, pude contar também, em outro dia, com a presença da Marina Henriques, que integra a minha banca de defesa.

26 Jul  
2018

Último final de semana da temporada. Ontem fizeram uma sessão fechada para uma ong da Maré, mas eu não pude ir, nem o Luciano. Voltei hoje. Foi um dia que programei para assistir ao espetáculo, de um jeito que não consegui fazer nem na estreia. Levei meus dois filhos, Bento e Joaquim, minha sobrinha Manoela também foi com uma amiga, e queria compartilhar a experiência de assistir esse espetáculo com eles. Entrei como o público entra, sendo buscada lá no térreo, sentei-me dentro da sala, perto dos meus, depois acabei saindo por desconforto, mas me acomodei em um puf a frente e mais tarde fui agraciada por uma estudante de outro período que me cedeu lugar em uma poltrona mais confortável. O meu envolvimento de hoje foi bem diferente dos outros dias. Tentei me comportar como público. Senti vontade de interagir com as cenas. Falei, fiz comentários, me diverti. Bebi, comi amendoim, cantei e dancei. Feliz que minha família estava presente. Feliz com o resultado que chegamos nesse espetáculo.

28 Jul  
2018

Dia da filmagem – Contratei, por minha conta, para garantir um bom registro do espetáculo, uma dupla de cinegrafistas. Eles assistiram à primeira sessão do espetáculo e filmaram a segunda passada deste sábado.

29 Jul  
2018

Última apresentação.

O Thamás finalmente tomou coragem e se arriscou a investir na possibilidade de *apimentar* a festa. Até então ele vinha usando suco de uva na sua cena, ao invés de vinho. Mas, hoje, na última sessão, ele resolveu servir vinho para todos e todas as presentes. Foi um momento de frescor no espetáculo, que é bem longo, uma excelente experiência que, se ainda tivermos novas apresentações, seria bom continuarmos a fazer.

Mais uma vez, em novos contatos com meus escritos, relacionei situações deste espetáculo com as leituras do livro Arte e Comunidade. E, neste dia registrado, a ação do Thamás nos proporcionou uma vivência de celebração, assim como relata Edith Scher:

O teatro comunitário é festa e celebração. As sessões de teatro comunitário são sempre grandes acontecimentos nos quais antes ou depois há comida, reunião de muitas pessoas, alegria, alegria de estar junto. Não é um teatro de interior, não é intimista, não é só para especialistas nem deve fazer-se unicamente em salas de teatro. (SCHER, apud CRUZ, 2015, p.93)



Nas duas fotos anteriores, elenco distribui taças com vinho para o público, excepcionalmente nesta sessão.

A surpresa da entrada do vinho com as taças para todas as pessoas da sala foi sensacional, o ápice da festa. Ocorreu com muita espontaneidade e gerou um momento único. O Thamás já havia me falado deste desejo algumas vezes e eu tentava o encorajar. Pode parecer tarde para a tentativa, já que era nossa última sessão, mas foi no tempo dele, no momento em que ele se sentiu seguro e confiante para renovar a sua cena e interagir mais com as pessoas presentes, que nem ousou mais chamar de espectadores.

Tenho certeza – ou quase certeza – de que estas sessões de espetáculo, durante a temporada, fizeram brotar muitas descobertas para essa turma e, também, para quem pôde participar de alguma forma, incluindo professores e funcionários. Não foi fácil e nem sempre festivo, mas foi uma excelente experiência, pelo menos para mim.



Quadro de cortiça.

Quadro de cortiça colocado na entrada da sala, para que o público, na saída, deixasse sua opinião ou a mensagem que quisesse.



Registro feito ao final da última sessão Da esquerda para a direita. Linha do fundo: Thamás, Jessica, Luciano, Daniele, Thati e Rodrigo. Linha intermediária: Camila, Luiza, Alice, Verônica, Alyni, Diogo e Maísa. Linha em primeiro plano: Julie, Fernanda, Rebecca e Viviane.

Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna  
Apresenta

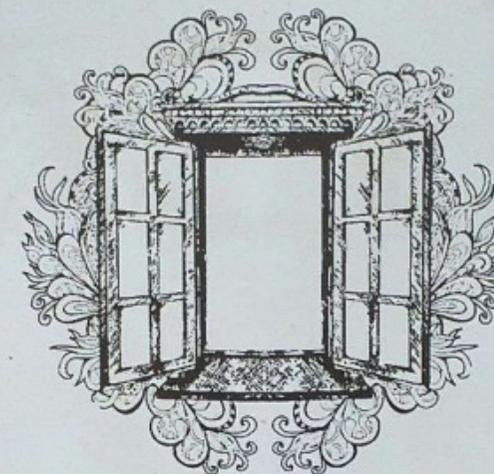
ALICE BIRMAN  
ALINY ULBRICH  
CAMILA FEROLLA  
DIOGO NUNES  
JÉSSICA LIGIA  
JULIE LEME  
LUIZA CESAR  
MAISA OLIVEIRA  
REBECCA LISBOA  
RODRIGO SALVADORETTI  
TATHI CORRÊA  
THAMAS MORELLI  
VERÔNICA MACHADO  
VIVIANE DIAS

7a 29  
de JULHO

SABADOS  
17H E 20H  
DOMINGO  
18H

16

2018.1



O espetáculo "Por que estamos todos parados olhando?" aborda as questões humanas na perspectiva dos textos de cinco dramaturgas brasileiras: Conceição Evaristo, Grace Passô, Julia Spadaccini Márcia Zanelatto e Renata Mizhari. Com esse olhar feminino somos chamados a um encontro, olho no olho, para juntos provar nossas angústias e felicidades.

Iniciei o trabalho corporal com esta turma na etapa 2 quando uma ingenuidade e inocência resplandeciam em seus olhos. Uma sede de aprender, conhecer melhor seus corpos, entender suas narrativas pessoais sem ainda se darem conta da profundidade de suas memórias corporais. Foi uma turma na qual tive a chance e a possibilidade de desenvolver mais que um processo de trabalho e sim um processo de formação. Ter a honra de acompanhá-los na conclusão do curso foi mais um presente que acredito ter recebido desses talentosos profissionais que agora seguem seus caminhos artísticos!

**Vera Lopes**

Uma sala de estar, um encontro. Partimos daí para juntar os textos de cinco mulheres. Resolvemos abrir mão dos teatros da escola. O casarão do Barão abriga o espetáculo. Primeiro chegou a mesa, algumas cadeiras, um tapete, depois a poltrona, pufes, dois sofás, almofadas, a cafeteira, o pó de café, açúcar, afeto, ... vieram até as zangas. Assim, o que deveria ser um cenário, rapidamente transformou-se em sala de verdade, casa, nossa casa, lugar criado por toda a equipe para receber o público. Entre e fique à vontade!

**Daniele Geammal**

Quando fui convidado para dirigir essa montagem de formatura, alguns desafios surgiram. Uma turma com onze mulheres e três homens. O que fazer? Qual ideia? Que rumo tomar? A resposta pareceu óbvia: o universo feminino seria nossa bússola. Iniciamos um levantamento de textos, também de mulheres, brasileiras, autoras, que nos pudessem guiar. Assim, surge o nosso espetáculo com carinho e poesia, sem abandonar a crítica representamos mulheres engajadas, que dizem não a opressão e desmandos em um mundo patriarcal.

**Luciano Loureiro**

No segundo semestre de 2015 a turma gritava: PASSEI!

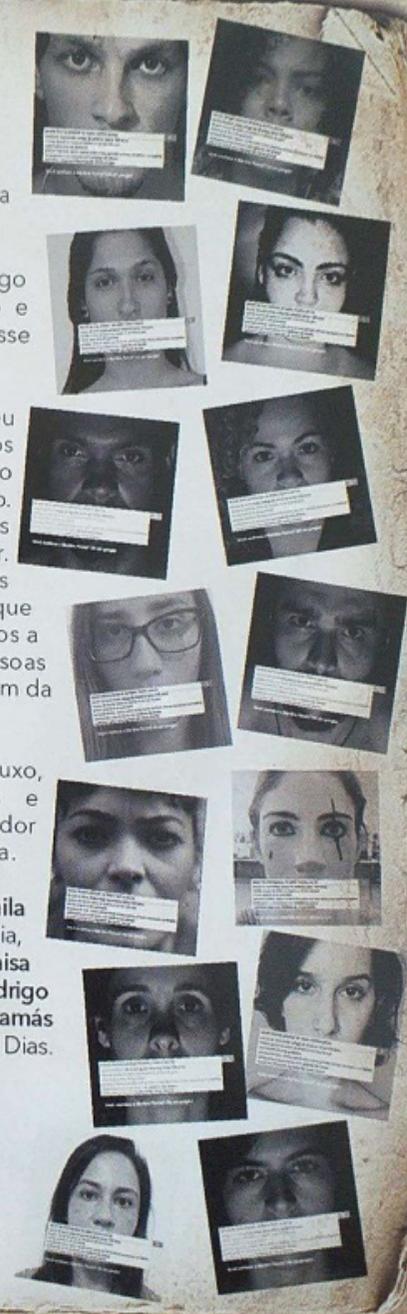
Começamos tímidas, mas logo fortalecemos os laços de afeto e encontramos aconchego nesse grupo.

A Martins Penna nos fortaleceu como artistas pensantes, criamos consciência que não existe o lado artístico sem pensar o político. Nessa Jornada aprendemos a nos falar e ajudar pelo olhar. Infelizmente não conseguimos chegar a formatura com todas que passaram por nós, com isso temos a certeza que o número de pessoas que compõem essa turma vai além da quantidade de gente em cena.

Somos um berçário do: amor, luxo, poder e glória. Acreditamos e vivenciamos o poder transformador que o coletivo teatral proporciona.

Alice Birman, Aliny Ulbricht, Camila Ferolla, Diogo Nunes, Jéssica Lígia, Julie Leme, Luiza Cesar, Maisa Oliveira, Rebecca Lisboa, Rodrigo Salvadorette, Tathi Corrêa, Thamás Morelli, Verônica Machado, Viviane Dias.

**Evoé!**



Diante de todo carinho, afeto e troca que os encontros com ELA nos proporcionaram durante essa trajetória, gostaríamos de homenagear quem nos guiou no caminho da descoberta de nós mesmos e de nós enquanto Coletivo. ELA que nos nutriu e nos fortaleceu para que hoje pudéssemos estar aqui como estamos. Compartilhamos com vocês um presente especial dessa grande MESTRA que diz muito sobre nós.

*Vem me contar do bem virá  
Das terras que um dia ousou conquistar  
Vem me dizer do teu querer  
Dos sonhos loucos que a gente teima em crer*

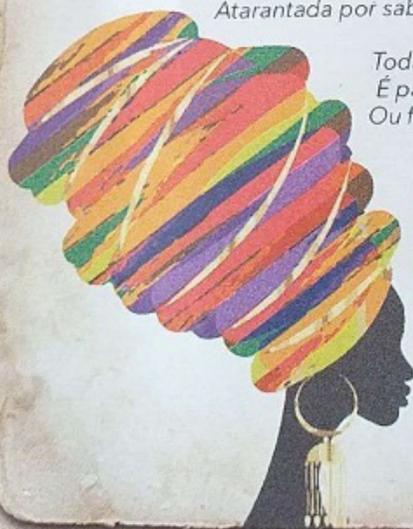
*Leva no seu voo aquela estrela  
Sua origem de onde veio e sempre, sempre quer voltar  
Lança no olhar um bem querer  
Que abençoa o encontrar*

*Quando você quiser dizer alguma coisa de você  
Nesse dia vai chover dentro e fora de você  
Dessa fonte vai verter outros caminhos de se ver  
Atarantada por saber: Quem sou eu? Quem eu vou ser?*

*Toda pessoa que se encontra, se imagina  
É paisagem, é sossego, é brisa beira-mar  
Ou furacão rodado para além do mar*

*É cafuné carinho abraço e colo  
O riso é ninho é só caminho pra dizer:  
Prazer de te encontrar  
Esse meu amor é seu  
Cresceu tesão viver e se lançar*

**Vera Lopes**



## Textos

Conceição Evaristo | Grace Passô | Julia Spadachini  
Renata Mizhari | Marcia Zanelatto

**Direção:** Luciano Loureiro

**Direção de Movimento e Preparação Corporal:** Vera Lopes

**Direção Musical:** Charles Kahn

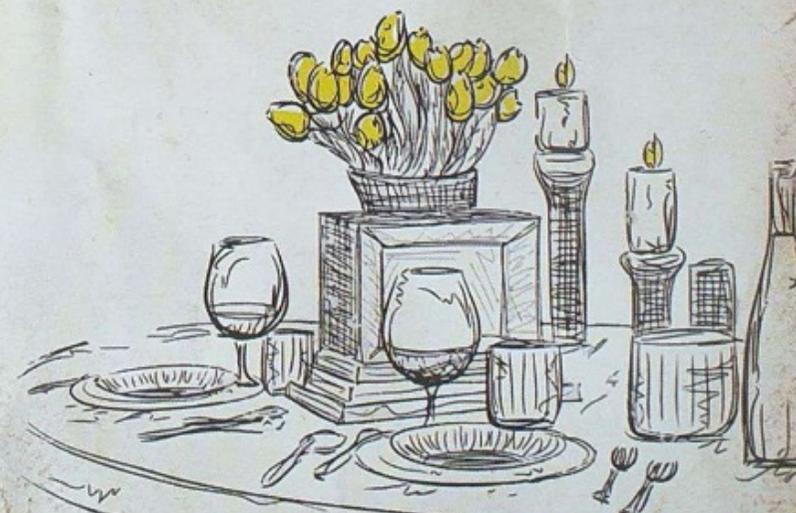
**Orientação Vocal:** Cecília Vaz | Lúcia Pronvenzano

**Orientadora de Visualidades:** Daniele Geammal

**Orientação de Canto:** Rodrigo Marconi | Cyrano Moreno

**Orientação de Produção:** Heitor Collet

**Design e Fotografia:** Daniel Debortoli



## Agradecimentos

As lindas pessoas que nos apoiaram de alguma forma nessa jornada de formação em especial:

Byu La, Daruã Góes, Emily Raphaela, Gabriella Zecchinelli, Helen Salgado, Igor Costa, Lívia Laso, Laura Braga, Maria Penna Firme, Nanda O Nanda, Rafael Anarolli, Sofia Sahakian e Thiago Klen, que passaram pela nossa turma.

Adriana Rosa, Ana Lúcia Gomes, Célia Regina Silva, Cleide Nascimento, Douglas Monteiro, Francisco José Amorim, Herbert de Oliveira, Heredia Renata Alves, Irivaldo Santos, José Antonio Silva, Joyce Dias, Luis Fernando Santos, Maira Paschoal de Souza, Marcelo Biar, Marcelo Reis, Marília Fagundes, Mirian Oliveira Pereira, Rosângela Assis de Bruno, Sheila Barbosa Batista, Verônica Rigas e Wagner Araújo, que mantiveram a escola funcionando mesmo com o descaso Governamental.

A garra de todas(os) discentes, em especial as(os) que estiveram conosco ao longo dessa jornada:

Alessandra Carvalho, Ana Paula Brasil, Carla Gracinda, Cristiane Messias, Cyrano Moreno, Dudu Gama, Fernando Guilhon, Hélio, Juçara Barcellos, Luciana Barbosa, Luiz Felipe, Raoni Costa, Ricardo Rocha, Roberto Lima, Simone Kalli e Tália Laranjeiras.

As contribuições de:

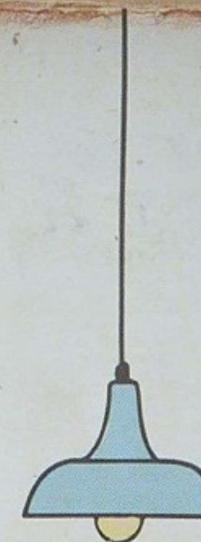
Clenir Torres, Daniel Barboza, Luciana Zule, Mabel César, Maria Inês de Góes Pinheiro Oliveira, Orlando Caldeira, Prof. Lula, Rafaela Neves Leonardo, Rayani Immediato, Sol Miranda, Tarso Gentil, Tia Felicidade, Uricéia Martins Corrêa, Uriema Corrêa, Utacira Corrêa, Vera da Matta e Veronica Machado.

Laboratório de produção:

Bruna Rodrigues, Felipe de Góis, Fernanda Fernandes, Hemerson Mourão, Thársila Di Britto e Verenna Ribeiro.

Apoiadoras(es) do CATARSE, em especial:

Carlos Flores, Dario Martins de Oliveria, Leda Maria Vieira Barreto Leite, Otávio Modesto.



INSTAGRAM: @PARADOSOLHANDO

FACEBOOK.COM/PORQUEESTAMOSTODOSPARADOSOLHANDO



Escola Técnica Estadual  
de Teatro Martins Penna

REALIZAÇÃO

**FAETEC**



SECRETARIA DE  
CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO  
E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

PERTO DE VOCÊ

PARCEIROS



**SALVATORE PAPA  
FERRAGENS**

**SALÃO VIG**

PATROCÍNIO



SOCIEDADE  
BRASILEIRA  
DE DUBLAGEM



**GALO  
SOLTO**



**CODIGOS.ART**

APOIO



**DONNA**  
Água mineral natural



**BAR E RESTAURANTE  
OS XIMENES**

## Desprodução e pós-produção

Fim da festa, mas depois vem a desprodução.

Voltar tudo para o lugar, desmontar o que parecia casa, mas era cenário.

Recentemente, em um encontro com o grupo de trabalho de outra montagem da Martins que eu fiz parte, *Marakanandê*, que iniciou logo depois de *Por que estamos todos parados olhando?*, uma professora levantou o debate sobre a importância de se ponderar sobre o uso dos materiais e espaços que elegemos para nossas criações artísticas, no sentido ecológico, assunto que muito me interessa e sempre me mobilizou, inclusive nas práticas artísticas e não somente pedagógicas, se é que podemos separar as duas.

Muitas das minhas criações, dentro e fora da Martins, foram pensadas a partir do aproveitamento de objetos ou reutilização de materiais normalmente descartados pela sociedade. Além de incentivar sempre uma vasculha do que podemos aproveitar, que já temos na escola, procuro investigar se é possível construir algo novo com o lixo que produzimos. Já usei: o avesso de *Tetra Paks*, para caracterizar uma parede com aparência metálica; garrafas *Pet* na confecção de biombos; cápsulas de café para fabricar joias de um figurino; caixotes e *pallets* para revestimentos ou construção de praticáveis; sobras de materiais de vitrines de marcas de moda, de escolas de samba etc. Costumo também encorajar nossos estudantes a sondarem suas redes familiares e de amizade, sobre objetos específicos que possam ser doados para reaproveitamento nos espetáculos.

Portanto, achei muito pertinente quando a professora argumentou da necessidade de fazermos uma apuração consciente sobre qual o impacto pode ser gerado com as decisões que tomamos sobre o uso deste ou daquele material em um determinado ambiente. Quanto de lixo produziremos em prol de uma decisão estética? O que faremos com os materiais adquiridos para a criação de cenários, figurinos e tudo o mais que compõe a estética de um espetáculo? Poderemos reaproveitar depois? Esse discurso atinge de forma direta os elementos visuais da cena, mas eu diria que ele passa por todas as áreas de criação de uma obra de arte teatral.

Ampliando ainda mais a abrangência do tema, essa inquietação deve fazer parte do processo criativo de qualquer artista, com os preceitos que venho debatendo no decorrer desta pesquisa, que necessita ter atenção às questões políticas e ecológicas sobre a sua performance, sem dissociá-las da elaboração de uma obra. No caso de *Marakanandê*, espetáculo que colocava luz em questões urgentes sobre os povos indígenas, o que a minha colega dizia em alerta é que nada adiantava levantarmos uma bandeira sobre a causa indígena e, descuidadamente, na busca da “melhor”<sup>77</sup>

<sup>77</sup> Ao colocar o adjetivo superlativo entre aspas também pretendo relativizar os parâmetros do que as pessoas definem como “melhor”. Existe só um tipo de “melhor”? “Melhor” para quem? Isso me leva, mais uma vez, como em muitos momentos aqui desta pesquisa, a refutar uma escola que define seus objetivos com foco no mercado e não na formação de artistas.

performance, produzirmos um excesso de lixo desnecessariamente ou danificarmos o espaço ocupado, deixando rastros indesejáveis ao desocupar o lugar da cena ao final da desprodução, criando, também, conflitos nas relações interpessoais dentro de uma determinada comunidade. Falo sobre isso, porque a sensação que eu tenho é que, algumas pessoas, quando falamos em ecologia, associam ao que é “verde” e aos animais, os da floresta, não nós, como se não fizéssemos parte do meio ambiente. Não vou me alongar no assunto, mas o que tento escrever aqui é que arte, ecologia e política estão relacionados e este princípio deve fazer parte do programa pedagógico, bem como das orientações dadas às escolhas estéticas das provas públicas apresentadas em uma escola de arte. Uma mensagem gerada por uma obra de arte não pode estar dissociada do impacto que a sua ação provoca no meio ambiente, seja este impacto benéfico ou não.

Quando sugeri ao grupo, referente a esta pesquisa, a utilização da casa do Barão do Rio Branco, prédio que abriga parte da nossa escola, existia nessa proposição, entre outros motivos que já mencionei, o objetivo de valorização da memória da Martins Penna através da investigação do edifício que acolhe e contém muito de sua história. Uma possibilidade de abrir nossas portas de outra maneira, de modificar o ângulo de visão do ambiente, nos aproveitando da rotina do passado, do presente e poderemos redesenhar a do futuro.

Em grandes cidades como São Paulo, onde a decomposição do corpo urbano reflete, em grau apavorante, o esgarçamento do tecido social, espaços públicos como a igreja, o hospital e o presídio ainda funcionam como marcos efetivos de localização física e imaginária. Quem trabalha com história do teatro, como é o meu caso, sempre sente uma certa nostalgia desses lugares fortes, impregnados de memória coletiva, em certo sentido sagrados, pois neles a cena funciona como núcleo emocional e imaginário da comunidade. (FERNANDES, 2010, p.67)

Acompanhando a ideia de Silvia Fernandes sobre o uso de espaços não convencionais de teatro, essa iniciativa de ocupar a Casa do Barão sugere uma valorização do espaço público, não somente como moldura para o espetáculo, mas como zona de interferência, que afeta e faz parte da obra de arte. Não que eu ache que uma *caixa preta* de um espaço convencional de teatro não afete a obra de arte, como já mencionei aqui no início deste caderno, em diálogo, principalmente, com os autores Gianni Ratto e Pamela Howard. Refiro-me à utilização da Casa do Barão, que não foi exatamente construída, com as propriedades definidas pela arquitetura, como espaço para receber o público, o que implica em uma nova maneira de interagir com o teatro, fomentando a valorização e atenção canalizadas para este lugar, para a sua história. Entendo isso como uma escolha artística, ecológica e política, pertinente ao teatro, como adverte Denis Guénoun:

O teatro é [...] uma atividade intrinsecamente política. Não em razão do que aí é mostrado ou debatido – embora tudo esteja ligado – mas, de maneira mais originária, antes de qualquer conteúdo, pelo fato, pela natureza da reunião que o estabelece. O que é político, no princípio do teatro, não é o representado, mas a representação: sua existência, sua constituição, “física”, por assim dizer, como assembleia, reunião pública, ajuntamento. O objeto

da assembleia não é indiferente: mas o político está em obra antes da colocação de qualquer objeto, pelo fato de os indivíduos se terem reunido, se terem aproximado publicamente, abertamente, e porque sua confluência é uma questão política – questão de circulação, fiscalização, propaganda ou manu-tenção da ordem. (GUÉNOUN, 2003, p.15)

As palavras de Denis Guénoun fortalecem o entendimento sobre a resolução do lugar a ser ocupado e sobre todas as escolhas que fizemos, antes mesmo da decisão do que falaríamos dentro daquele espaço.

Usando da ideia de aproveitamento, que mencionei anteriormente, além da atenção ao espaço ocupado, também precisávamos cuidar dele e do que colocaríamos nele. Com a iniciativa de angariar recursos entre amigos, estudantes saíram à busca de objetos para transformar a casa/cenário. Aos poucos, como fui mostrando através dos registros fotográficos ao longo deste caderno, móveis e objetos foram surgindo de diferentes origens. Cataram tudo o que acharam na escola, trouxeram coisas de suas casas e fizeram solicitações em redes sociais, onde conseguiram mais algumas doações. O resultado disso foi uma casa/cenário cheia de informações advindas de histórias diferentes, que contavam muito mais do que somente os textos das autoras que escolhemos como parceiras. Porém também geramos um acúmulo de objetos. O que fazer com as coisas adquiridas para o espetáculo?

Considero a desprodução ainda como uma fase pertinente ao processo de trabalho de um espetáculo, exatamente por entender que faz parte da formação do artista a responsabilidade, não somente com a obra em si, mas com tudo o que ela gera ao seu redor, afetando a geografia. Portanto, o registro do respeito com que este grupo tratou o patrimônio escolar e os futuros usuários, são fundamentais para o entendimento desta formação que defendo necessária cuidar, na completude, do que envolve o ofício de atores e atrizes.

Se voltarmos às primeiras imagens deste caderno, nos registros do prédio da escola, no momento da decisão de utilização do espaço, e compararmos com a sequência de fotografias que veremos adiante, da sala de espelho, local que acolheu o espetáculo, poderemos constatar uma grande diferença. O grupo desocupou a sala deixando para as próximas turmas um piso completamente reformado, fundamental para o que a sala se propõe, que é abrigar as aulas de dança e expressão corporal. As paredes que antes estavam manchadas e amareladas, agora estão brancas e limpas. Portas, janelas e rodapés, que estavam descascando e escurecidos de sujeira, foram repintados. Ganhamos também uma obra de arte do Tarso Gentil<sup>78</sup> que, depois de uma conversa, achamos interessante não pintar de branco por cima e deixá-la incorporar à sala de aula. Os objetos e móveis confiados em empréstimo foram devolvidos. As coisas doadas, que não serviriam à escola, passaram pelo mesmo processo de comunicação usado para consegui-las: pelas redes sociais foram redistribuídos

<sup>78</sup> Tarso Gentil é Filho da Martins e artista plástico, que assina seus trabalhos com o nome *Tabu*. Suas intervenções e pinturas de arte são frequentemente requisitadas nas montagens da escola. Com ele, junto do estudante Jordi Marchon, pode colocar em prática, pela primeira vez na Martins, a proposta de orientar o processo criativo de cenário para que estudantes pudessem experimentar a função de cenógrafos. Isso ocorreu na montagem intitulada "A fábrica dos cem mil", resultado da última etapa do primeiro semestre de 2017.

a outras pessoas que precisassem, ou passaram a incorporar as casas dos próprios formandos. Alguns dos objetos que aparecem, nas fotos, armazenados nos cantos da sala, fazem parte do acervo da escola ou foram adquiridos através de doação e incorporados ao patrimônio, como é o caso dos sofás, que agora fazem parte do mobiliário da sala da direção da escola e, algumas vezes, são capturados para um exercício ou prova. O cuidado que esta turma teve com a desprodução foi muito elogiado por muitas pessoas da Martins, incluindo professores, funcionários e estudantes.

As fotos abaixo são de autoria da estudante Tathi Corrêa. Ela as produziu e enviou, por *WhatsApp*, como documento informativo, à direção da escola e aos professores, sobre a situação dos cômodos do casarão que havíamos utilizado, devolvendo cada coisa para o seu lugar e deixando no espaço apenas o que acordaram manter.



Estas duas fotos mostram a sala com o piso reformado e toda repintada.



Um registro do vidro que já faltava antes de ocuparmos a sala.



A cozinha do espetáculo voltou a ser depósito de instrumentos.



As cortinas foram recolocadas e no centro permanecem os *pufs*, que chegaram em doação para outra montagem anterior e foram reaproveitados por esta.



O corredor de acesso à Sala Claudinete<sup>79</sup>, com os materiais que fazem parte do patrimônio da escola e as novas aquisições, onde é possível perceber a diferença entre o piso antigo e o reformado.



A sala de vídeo, que foi usada como camarim durante as apresentações do espetáculo, voltou à sua organização anterior.



A pintura feita por Tarso Gentil se mantém e foi incorporada à sala.

**79** Claudinete foi uma antiga secretária escolar, que trabalhava nesta sala, onde funcionava a secretaria da Martins Penna. As pessoas tinham por hábito dizer: "Eu vou lá na Claudinete", quando precisavam de algum documento ou qualquer informação da escola. Quando a secretaria mudou de lugar as pessoas continuaram se referindo à sala com o nome da secretária.

01 Ago  
2018

O último que sair apaga a luz.

Uma vez findado o processo criativo e de apresentações, como se trata de uma escola, faz parte da pós-produção uma avaliação, portanto agendou-se um conselho de classe. Normalmente estas reuniões, na Martins Penna, são feitas sem a presença de estudantes e, em um momento final, um representante entra na reunião para ouvir as conclusões do corpo docente, além de coordenação, supervisão e orientação educacional. Em um momento seguinte estudantes têm um tempo para se pronunciarem. Acho essa metodologia, como já evidenciei aqui em relação a outras situações, hierárquica e que define o processo de ensino como algo que está sob o controle de muitos, menos de estudantes. Metodologia esta que eu discordo completamente e acho que os leitores e as leitoras já entenderam isso, mas não vou perder nenhuma oportunidade de reiterar. Voltando para o Conselho de Classe – nome também questionável, mas não vou me alongar nisso agora – o encontro de avaliação final desta turma de etapa V, dada a tentativa de construir um processo de trabalho, ensino e aprendizado mais democrático, horizontal e colaborativo, eu e o professor Luciano Loureiro, como em outras reuniões, solicitamos a presença de toda a turma para integrar o encontro, desde o início do chamado Conselho de Classe, que aconteceu no dia 3 de agosto de 2018. Antes de me dirigir à escola fiz alguns apontamentos na agenda para não me perder. Segue abaixo:

03 Ago  
2018

Falar sobre a importância de termos trabalhado democraticamente.

Algumas coisas eu tinha a sensação, por experiência, que poderiam não funcionar, mas entendia a decisão do coletivo, tentei respeitar, o que foi ótimo porque muitas deram certo, um outro certo.

Dificuldades da horizontalidade - Uma vez ouvindo o José Pacheco, ele disse que a maior dificuldade de estabelecer uma pedagogia de projeto, que foi o que fizemos, vinha da dificuldade de abrir mão da autoridade de professor e o estudante que não sabe o que fazer com a liberdade.

No jogo democrático construímos juntos um processo colaborativo:

**Cenário e todas as visualidades** - Achei a turma muito corajosa. Foram diversas dificuldades, com um saldo mais que positivo.

**Tema e Dramaturgia** - Fizemos juntos um trabalho de curadoria, que entendo ser pertinente a uma escrita cênica. Mesmo com textos prontos, redimensionamos as palavras quando as reagrupamos com as escolhas feitas: espaço, ordem de cenas, figurinos, música, luz, relação com o público etc.

**Encenação** - É um espetáculo com a cara da turma.

Sobre cada estudante. Desenvolver, a partir destas ideias abaixo: (...) <sup>80</sup>

Reiterar a possibilidade de darmos continuidade ao processo de investigação, ocupando novos territórios. Minha sugestão: a casa da minha mãe e do meu pai, utilização autorizada pelos dois.

<sup>80</sup> Nesta parte dos apontamentos escrevi algumas palavras chave do que eu pretendia desenvolver, oralmente, sobre cada estudante na hora do conselho. Havia uma lista com todos os nomes dos formandos e formandas associados a algumas ideias, que funcionaram como nota para o que eu falei para cada discente. Os lembretes eram referências ao saldo positivo das experiências vividas. No entanto, como estas observações eram pessoais e não acrescentam muito ao desenvolvimento deste trabalho de mestrado, resolvi retirá-las, mantendo reservadas as avaliações pessoais e expondo apenas o que se refere ao coletivo.

Fiz as anotações acima para guiar a minha fala e as tenho agora por que escrevi em uma agenda virtual, o que me permitiu o resgate no tempo atual. Na época em que já tinha fechado o arquivo do memorial para a análise julguei, desafortunadamente, que era desnecessário registrar o que seguiria a frente. Portanto, o que relato agora, especificamente sobre este dia, pode estar filtrado por muitas transformações no meu entendimento e, principalmente pelo tempo que, de certo, torna minha memória seletiva. Lembro que a reunião iniciou com a presença do grupo de estudantes completo, eu e Luciano, o coordenador pedagógico e orientador de produção, a supervisora e a orientadora educacional.

Eu estava muito excitada com a confirmação da possibilidade de continuidade da investigação proposta pelo processo criativo do espetáculo, que já havia sido debatida entre nós e naquele momento contava com a autorização para a ocupação de um novo espaço: a casa do meu pai e da minha mãe. Esse era o último tópico da minha lista. Puxei para mim a fala inicial, falei rapidamente e logo depois o Luciano. Quando ele concluiu quisemos logo ouvir o grupo de estudantes. Neste momento, depois de uma longa fala do professor, porém positiva sobre o processo, chegou uma terceira professora, que na minha opinião, se enquadra, ou pelo menos se enquadrava naquele momento<sup>81</sup>, no grupo de professores que, segundo José Pacheco, não querem perder a autoridade, com isso, de forma muito carinhosa, acolhedora e protetora, acreditam que suas ações são benéficas ao aprendizado, entregando conteúdos prontos, “facilitadores” do resultado, que tornam o produto espetáculo “mais apropriado” ao mercado teatral. Sua chegada foi bem recebida, principalmente por estudantes, que imediatamente lhe deram a fala, quase que como uma reverência. A relação da turma com a professora, em sua maioria, dava sinais de idolatria, uma grande admiração, que era correspondida pela docente.

Durante o semestre ficou nítido que havia no processo duas forças distintas e opostas, afetando a experiência que foi acordada no início do semestre de se basear em propostas de autonomia e horizontalidade, o que implica em um posicionamento mais ativo por parte de todos e todas. Uma das forças seguia na busca do combinado inicial e outra, vinda de segmentos variados da escola, subestimava o potencial de estudantes para as atividades que diziam “não ser pertinentes a atores e atrizes”, na defesa de uma pedagogia baseada em um conhecimento único, formatado aos moldes do que Paulo Freire chama de *Educação Bancária*, e, obviamente, mantenedora da verticalidade do ensino.

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidualógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se. (FREIRE, 2013, p.142)

<sup>81</sup> Digo isso porque da mesma forma que identifico uma série de transformações na minha maneira de pensar e agir sobre o processo de ensino e aprendizagem, imagino que minha colega também possa ter refletido sobre a experiência que vivemos juntas, portanto não posso asseverar o que ela pensa hoje, nem o que pensava antes, faço apenas suposições.

A terceira professora a chegar no Conselho de Classe iniciou a fala lamentando vários procedimentos que, ao contrário de tudo o que eu e o Luciano tínhamos acabado de destacar como favorável ao amadurecimento, a professora dizia ser “uma ousadia radical e precipitada”. Ela afirmou achar interessante a proposta de autonomia, mas que ainda não estávamos preparados, que faltava maturidade a todos os segmentos. Portanto, segundo ela, aquele grupo de estudantes, injustamente, teria sido prejudicado ao serem tratados como cobaias de uma nova metodologia. Sobre isso, Paulo Freire tem uma excelente reflexão, que replico abaixo.

Há os que pensam, às vezes, com boa intenção, mas equivocadamente, “que sendo demorado o processo dialógico<sup>82</sup> – o que não é verdade – se deve fazer a revolução sem *comunicação*, através dos *comunicados*” e, depois de feita, então, se desenvolverá um amplo esforço educativo. Mesmo porque, continuam, não é possível fazer educação antes da chegada ao poder. Educação libertadora”. [...] Acreditam (não todos) na necessidade do diálogo com as massas, mas não creem na viabilidade antes da chegada ao poder. Ao admitirem que não é possível uma forma de comportamento educativo-crítica antes da chegada ao poder por parte da liderança, negam o caráter pedagógico da revolução, como *revolução cultural*. Por outro lado, confundem o sentido pedagógico da revolução com a nova educação a ser instalada com a chegada ao poder. (FREIRE, 2013, p.182-183)

Isso representa bem a relação que observei naquela reunião de agosto de 2018, inclusive na reação de alguns estudantes. Paulo Freire, logo nas “Primeiras Palavras” do seu livro “Pedagogia do Oprimido”, o mesmo da qual extrai as citações acima, nos adverte para os riscos da sectarização. Aproveito-me desta escrita para fazer uma reflexão, a partir dessas palavras, sobre a “verdade” e o pretendo conforto sobre o que está posto, em que ele escreve que “O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.” (FREIRE, 2013, p.36-37). E nesses “círculos de segurança” algumas pessoas aprisionam e outras se deixam aprisionar, acreditando que a mudança pode tirá-los do conforto conquistado. Com isso, depois da preleção da professora, em defesa dos que ela acreditava “indefesos e injustiçados”, parte do grupo de estudantes se sentiu representado por ela e aproveitou o ensejo para ratificar o desconforto com os tais procedimentos radicais e precoces, confirmando a crença em alguns pressupostos de entendimento sobre a função do ator e do ensino desta profissão, assunto que venho questionando aqui nos dois cadernos.

<sup>82</sup> Nota do autor: “Salientamos, mais uma vez, que não estabelecemos nenhuma dicotomia entre o diálogo e a ação revolucionária, como se houvesse um tempo de diálogo, e outro, diferente, de revolução. Afirmamos, pelo contrário, que o diálogo é a ‘essência’ da ação revolucionária. Daí que na teoria desta ação, seus *atores*, *intersubjetivamente*, incidam sua ação sobre o *objeto*, que é a realidade que os mediatiza, tendo, como *objetivo*, através da transformação *daquela*, a humanização dos homens. Isto não ocorre na teoria da ação opressora, cuja ‘essência’ é antidualógica. Nesta, o esquema se simplifica. Os *atores* têm, como *objetos* de sua ação, a *realidade* e os *oprimidos* simultaneamente e, como *objetivo*, a manutenção da opressão, através da manutenção da realidade opressora.”

Se a sectarização, como afirmamos, é o próprio do reacionário, a radicalização é o próprio do revolucionário. Daí que a pedagogia do oprimido, que implica uma tarefa radical, cujas linhas introdutórias pretendemos apresentar neste ensaio, e a própria leitura destes textos não possam ser realizadas por sectários. (FREIRE, 2013, p.37)

Com as palavras acima, Paulo Freire finaliza a sua introdução ao livro deixando explícita a impossibilidade de se desenvolver uma pedagogia do oprimido em um ambiente sequaz. E, naquele momento, foi assim que eu identifiquei a maioria das pessoas, com quem eu estava propondo dar continuidade à investigação teatral, que se encerrava ali sob a guarda da escola. Esbravejei um pouco inicialmente, irritada com as falas, porque parecia evidente para mim que estavam apresentando sintomas de “medo da liberdade”, mas qualquer fala minha poderia parecer ciúme, orgulho abalado, ou outra coisa qualquer. Resolvi me calar.

O “medo da liberdade”<sup>83</sup>, de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao *status* de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão. (...). Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. (FREIRE, 2013, p. 45-46)

Eu não soube lidar com aquela situação, que não era surpresa para mim, mas confesso que esperava que a maioria daqueles estudantes, após o encerramento, estivesse percebendo o tanto de maturidade e conhecimento foram capazes de gerar em prol daquele projeto. Saí de lá um pouco frustrada, cansada, mas não arrependida. Acho que hoje talvez eu pudesse ter outra reação, me sinto mais forte e corajosa agora, cheia de cúmplices e parceiros que angariei nos estudos do mestrado, que me conferem mais embasamento sobre as minhas ideias. Mas, naquele agosto, eu ouvi as ponderações de estudantes, fiz as minhas e fui para casa inquieta e reflexiva, impossibilitada de produzir uma síntese. Eu tinha uma viagem programada para o Peru dez dias depois, onde permaneceria por aproximadamente um mês. Assim sendo, me permiti assentar e, depois de retornar da viagem, escrevi o e-mail abaixo, direcionado a um endereço eletrônico do qual o grupo todo de estudantes da turma tinha acesso.

<sup>83</sup> Nota do autor: “Este medo da liberdade também se instala nos opressores, mas obviamente, de maneira diferente. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a ‘liberdade’ de oprimir.”

15 Set  
2018

Em sáb., 15 de set. de 2018 às 19:12, Daniele Geammal <danielegeammal@gmail.com> escreveu:

Olá turma, boa noite!

Conforme combinado, estou dando um retorno sobre a possibilidade de apresentar “Por que estamos todos parados olhando?” no apartamento da minha mãe e do meu pai.

No dia do conselho de classe saí de casa bem animada, tínhamos concluído uma etapa bacana, cheia de dificuldades, mas cheia de aprendizado também, e eu queria dizer isso para vocês. Queria também dizer, e disse, do meu interesse em darmos continuidade ao projeto, à pesquisa, experimentar novos espaços e explorar novas possibilidades. Propus avançarmos na investigação da linguagem do espetáculo, onde eu continuaria como orientadora de visualidades, daí sugeri ocuparmos uma casa da minha intimidade.

Porém, depois do meu momento de fala no conselho, que se deu logo no início, a turma apresentou, através de uma porta voz, seguida de debate e confirmação de algumas pessoas, uma insatisfação com a minha condução de orientação no processo criativo do espetáculo. Não foram todas as pessoas, é verdade, mas havia uma concordância, quase geral, que consentia ao se calar.

Eu disse que só poderia dar prosseguimento à esta nova etapa, depois de retornar do Peru. Então, aqui estou. A casa continua disponível. No entanto, o tempo de afastamento me permitiu refletir que, quando disseram no conselho de classe que prefeririam que eu tivesse agido de outra maneira, discordaram da minha metodologia, com todo o direito de discordar. É claro que esse processo pode ser conduzido de várias formas, mas não para o meu interesse de pesquisa, tanto de artista colaborativa, que acredita no entendimento holístico do espetáculo, quanto de professora, que defende uma educação que preze pela autonomia.

Portanto, quero dizer que desejo boas experiências artísticas para todos e todas, ratificar a importância desse processo que vivemos juntas, para a minha contínua formação docente e artística. Mas não pretendo continuar esse trabalho com vocês. E, assim sendo, não faz sentido me envolver tão proximamente disponibilizando o espaço da minha família. Espero que compreendam.

Como sabem, esse processo de trabalho é o meu objeto de estudo no mestrado. No final do semestre passado escrevi um texto<sup>84</sup> de conclusão da disciplina “Processos Cênicos em Educação”, onde falo sobre uma experiência vivida com vocês. Portanto, acho justo e é do meu interesse que vocês tenham acesso a essa reflexão. Espero que seja proveitoso, mesmo na discordância. Segue em anexo o que escrevi para a minha Pós Graduação em Ensino das Artes Cênicas.

Coloco o Luciano em cópia.

Abraço,

Dani

Este e-mail foi enviado no dia 15 de setembro de 2018 e juntamente com ele um aviso de envio, pelo grupo do aplicativo *WhatsApp*, para garantir que toda a turma ficasse ciente da decisão sobre a proposta de ocupação da casa da minha família. O lembrete também anunciava o desejo de dar acesso ao que foi difícil sintetizar naquele momento do Conselho de Classe em palavras, e que havia se transformado em um texto, parte da minha pesquisa de mestrado. Nenhuma resposta de recebimento ou reflexão sobre o que eu escrevi me foi enviada. Portanto não sei dizer se leram.

A Martins Penna é um lugar onde estudantes, mesmo depois de concluírem o curso, continuam frequentando. Filhos e filhas da Martins, como se autodenominam, são vistos por lá em ocasiões e motivos variados: usam salas para ensaiar seus projetos; voltam para assistir provas e espetáculos; participam de eventos; fazem estágio ou, simplesmente, aparecem por lá para um papo com amigos que ainda têm algum tipo de vínculo com a escola. Sendo assim encontrei presencialmente com todos e todas, em momentos distintos, logo depois do envio deste e-mail.

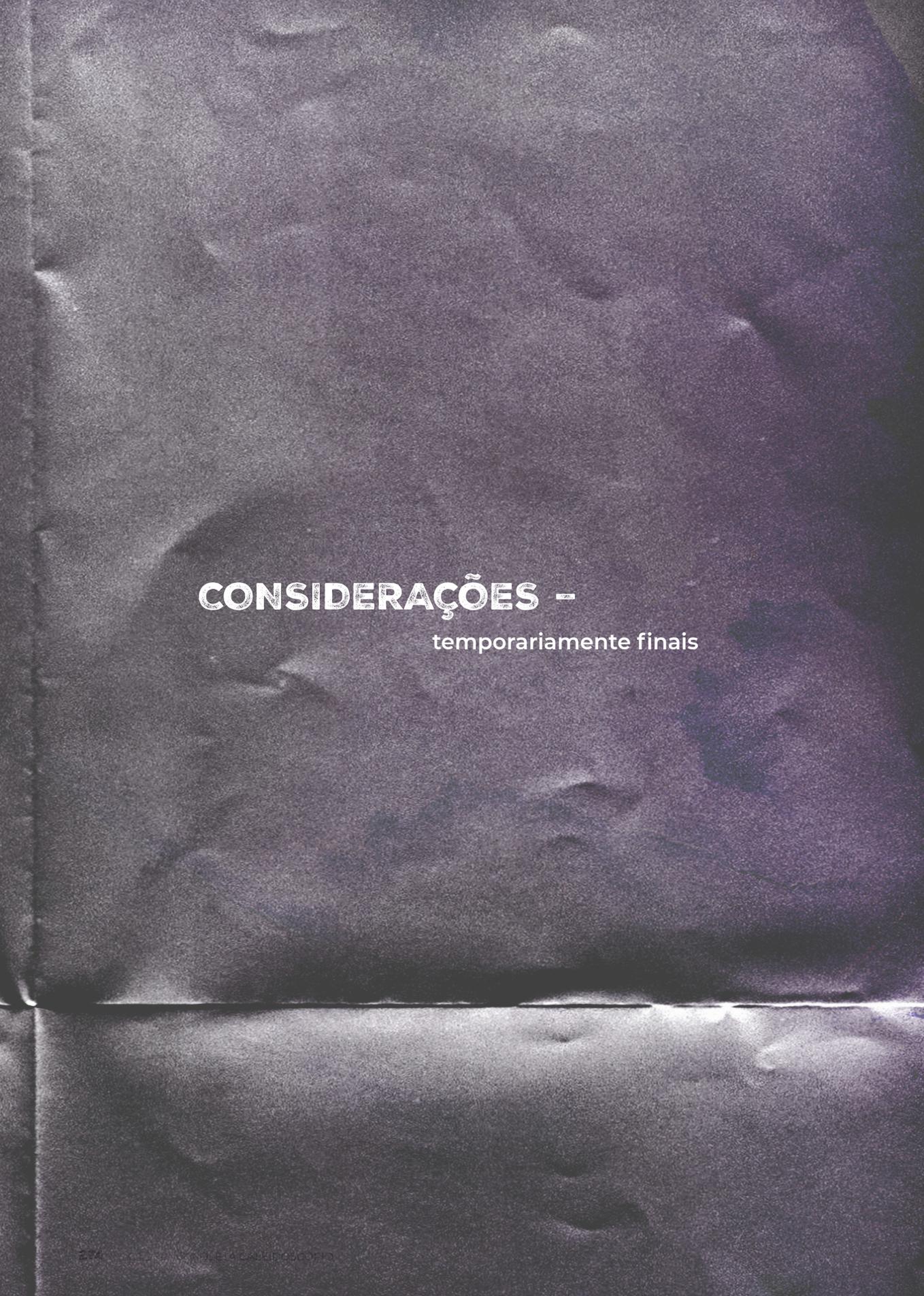
Os encontros foram sempre calorosos, amigáveis e gentis, mas eu continuo sem saber se leram aquela reflexão, que está contida aqui neste trabalho de conclusão de mestrado. Espero que leiam agora o trabalho completo, porque fazem parte desta pesquisa junto comigo, como tantos outros e outras colegas e estudantes que encontrei no percurso que me desenhou como a artista e professora que sou hoje. Porque:

[...] Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA, 2019, p.5)

O desejo de compartilhar o conteúdo destes cadernos, principalmente com esta turma, não se dá pelo fato de acreditar que o que escrevi é o reflexo da verdade e que pode ser transformador para as pessoas, mas para dar continuidade ao diálogo, este sim pode ser transformador.

84 O texto mencionado, que anexe ao e-mail, dando acesso à turma, encontra-se no *Caderno Cinza Espiral* com o título *Foda-se e fez-se a luz*.



## CONSIDERAÇÕES –

temporariamente finais

Iniciei este trabalho com a intenção de juntar argumentos para tentar convencer as pessoas, envolvidas no ensino para a formação de atores e atrizes, a prestarem atenção na importância das visualidades. Queria repensar a maneira de apresentar os elementos visuais da cena, com o objetivo de investigar caminhos para aprimorar a qualidade técnica e excelência do ensino para atores e atrizes. Posso dizer que a pesquisa revelou muitas possibilidades, mas mais do que isso, me apresentou alguns pensamentos que considero pertinentes ao ensino, independentemente da profissão almejada e do estudo escolhido. Reunir neste trabalho minhas memórias e a do espetáculo, através da análise destes dois momentos, em diálogo com diferentes autores e mantendo o curso da minha prática docente, me fez descobrir que o que eu estou tentando colocar em debate transcende à questão da visualidade.

Na tentativa de entender por que a formação de atores e atrizes relega ao segundo ou terceiro plano o estudo dos elementos visuais da cena, acabei esbarrando na necessidade de investigar, também, os motivos que levam à separação de disciplinas, que tratam os assuntos de forma estanque e encarcerados em uma grade curricular. Deparei-me com um sistema de ensino guiado por uma lógica que conduzia também as minhas ações. Quando me pegava a contestar a verticalidade do ensino e da prática teatral, que escalonava conhecimentos em uma relação hierárquica, não me dava conta do quanto estava inserida no contexto, como reprodutora desta lógica. Antes de me debruçar sobre a pesquisa, não tinha total dimensão de onde as minhas perguntas me levariam.

Acabei me identificando com ideias e interagindo com pessoas, que me conduziram a um pensamento que ultrapassa a relação estritamente ligada às metodologias que eu julgava equivocadas na condução e articulação do conhecimento das visualidades para intérpretes do teatro. Na verdade esta pesquisa me levou a enxergar e querer questionar o sistema de ensino das artes – também de outras áreas de conhecimento –, que são apresentados de forma fragmentada, ratificando um sistema profissionalizante operário, onde a mão de obra é qualificada por etapas do processo produtivo, impedindo o agente criador de conhecer e pensar no todo da obra. Desta forma o controle se perpetua no topo, através de uma lógica de ensino mantenedora da lógica vertical de produção. Isso me parece problemático em todos os campos profissionais. Nas artes, que entendo como potente na discussão do mundo, acho lamentável e perigoso que, ainda hoje, seja reproduzido um sistema de ensino hierárquico, separado por disciplinas, cheias de conteúdo baseado em uma verdade única, excludente e com acesso restrito ao estudo da obra de arte holisticamente. Retornando ao ponto em que iniciei esta pesquisa, identifico na ausência de oportunidades de experimentar visualidades na formação de atores e atrizes na Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna, entre outras coisas, uma falta de percepção do quanto estamos afundados em um sistema educacional perverso, que nos venda os olhos e nos conserva aprisionados na ilusão de estarmos livres.

Acho pertinente escrever agora, caso não tenha ficado evidente durante todo o trabalho, que quando falo de Escola estou me referindo a um conjunto de pessoas da qual faço parte. Então, quando coloco em debate a Martins Penna, questionando pedagógica e metodologicamente o ensino oferecido lá, não estou falando de algo alheio a mim. Faço parte desta cadeia e, se considero que algo está em desacordo com as minhas crenças, preciso colocar em pauta, na busca do diálogo. Desejo que

assim o façam meus parceiros e parceiras de escola ao lerem esta pesquisa. Sendo assim, quero deixar aqui registrado que este trabalho não fará nenhum sentido ficando apenas no papel. Ele fala da prática, precisa ser lido, debatido e voltar ao diálogo com a prática.

Não se trata de rediscutir conteúdos, até porque “conteúdo” pode ser relativo e estar associado à ideia de “programa”, que ao invés de formar – no sentido de gerar, criar, conceber e se estabelecer com liberdade de escolha – pode formar – no sentido de modelar, formatar, colocando em uma fôrma, definindo estudantes em um padrão único. Uma padronização do ser “artista”, que coloco entre aspas por duvidar de que seja possível se tornar artista através da formatação em um padrão. Penso que devemos rediscutir a metodologia de ensino da Martins, para tentarmos acessar os conhecimentos interligados, sem negligenciar a imagem ou qualquer território do sensível como elemento de comunicação e principalmente de diálogo.

Aumentar a carga horária de matérias de visualidades também não me parece uma solução, até porque continuaríamos tendo a possibilidade de construção de conhecimento transformada em depósito de conteúdos encarcerados em uma grade curricular. O que vem se apresentando para mim, como caminho relevante para a articulação dos conhecimentos, é a possibilidade de desenvolver projetos transdisciplinares em que as experiências sejam mais importantes no processo de ensino do que o depósito de conteúdos estabelecidos por uma ordem “superior”, que exclui o sujeito em formação. É preciso, fundamentalmente, que o processo de ensino e aprendizado suceda com a participação do coletivo, onde os projetos aconteçam em respeito às diferentes culturas e que estudantes possam escolher o tipo de artista que desejam ser. Moldar uma escola pública – que deveria existir para dar acesso a todos e todas, respeitando a diversidade – com uma verdade única, baseada em um programa estático que define o que é certo ou errado para o leque de conhecimento que um determinado profissional deve ter, está me causando muito estranhamento.

Quando iniciei a pesquisa também achei que iria escrever sobre a relação das visualidades no teatro e que isso estaria muito mais ligado à minha prática artística e docente. Mas essa pesquisa revelou para mim a indissociabilidade entre estas práticas e a vida em sociedade. Quando levanto questões da relação de um ator ou atriz com os elementos de visualidade, independentemente do ponto de vista em que estivermos inseridos, estaremos sempre falando de uma visão artística, pedagógica e social, que regem as relações de ensino e de trabalho no tempo e no espaço. As artes cênicas e a maneira como nos relacionamos com elas estão inseridas nas nossas práticas no mundo, são reflexos recíprocos, precisam ser pensadas em comunhão.

Dito isso, penso em três questões importantes para destacar sobre a relevância das visualidades nos assuntos discutidos em relação ao ensino proporcionado a estudantes que buscam o teatro como linguagem:

Um é a lógica de mercado em que os atores e atrizes recém-formados poderão ter dificuldade de financiar uma equipe cheia de especialistas e, na maioria das vezes, principalmente no início de suas carreiras, terão que se aglomerar, juntar, fazer parcerias, trabalhar colaborativamente, em coletivos onde todo mundo faz de tudo. Só assim serão capazes de garantir uma arte autônoma, sem depender de regras

estabelecidas por patrocinadores, que podem cercear suas ideias, calar suas vozes e formatar suas artes.

Outra questão diz respeito a estudantes de licenciatura em Artes Cênicas, futuros professores e professoras da educação básica, que na maioria das vezes precisam trabalhar todos os elementos do espetáculo com as crianças e adolescentes, inclusive os elementos visuais da cena. Ter consciência da comunicabilidade das imagens pode ser pertinente a um bom diálogo e exercício artístico, ampliando o poder expressivo, que leve em consideração, e aproveitamento, os espaços, territórios e realidades de cada grupo em coerência com o local que a escola está inserida.

A terceira é a importância de que intérpretes entendam, percebam e se aproveitem da imagem propagada pela própria indumentária; compreendam o espaço e a luminosidade em que seus corpos habitam, se valendo disso como parte integrante de suas performances e sejam capazes de dialogar, com propriedade, na parceria com os profissionais de visualidade que agregam a cena, sem se deixar manipular. Porque mesmo que um ator ou uma atriz – posso estender isso também a todo o tipo de intérprete – não se preocupe com as visualidades da cena, elas vão existir. Mesmo que alguém acredite que não há cenário ou qualquer outro elemento visual, eles estarão lá. Sempre haverá um espaço cenográfico, figurino e caracterização, uma luminosidade, ainda que ninguém tenha parado para elaborar. Quando um artista entra em cena sem pensar no que vestiu ou no espaço e tudo que o envolve, ainda assim estará emitindo uma imagem passível de interpretação, se comunicando visualmente e, recomendo, devem ter consciência disso, que interfere diretamente nas suas performances, nos seus discursos. Para a real percepção, baseada nas discussões que trouxe aqui, não vejo muitos caminhos que não sejam através da experiência, um ensino baseado em experiência. Na minha opinião as visualidades não devem ser apresentadas apenas como informação, ouvindo as narrações de uma aula teórica. Estudantes precisam *colocar a mão na massa* e criar, mesmo que nunca mais façam isso profissionalmente. Desta forma, acredito eu, possam entender, com o corpo, e dialogar com as diferentes possibilidades de comunicação entre um torso propositalmente nu e a originalidade do Marcelo Olinto<sup>85</sup> também quando opta por cobri-lo; uma pele bem lavada e as ousadias da Mona Magalhães<sup>86</sup> ao decidir maquiá-la; um espaço cuidadosamente vazio por escolha de Carlos Alberto Nunes<sup>87</sup>

**85** Marcelo Olinto é um dos figurinistas que mais admiro. Ao vê-lo no palco pela primeira vez, na montagem da Cia dos Atores, de “O Rei da Vela”, onde ator e figurinista se encontravam juntos na mesma pessoa, ratificou e aguçou meu desejo de olhar a obra por inteiro.

**86** Mona Magalhães é responsável pelas caracterizações mais incríveis e instigadoras que vemos no Brasil. Felizmente, em alguns projetos que participei como figurinista, onde ela também fazia parte da equipe, tive a oportunidade de dialogar com ela em colaboração.

**87** Carlos Alberto Nunes é um amigo querido e importante, da minha vida pessoal e profissional. Além de excelente cenógrafo, com produções artísticas primorosas, me inspira também pelo posicionamento e envolvimento incondicional com a sua arte.

ou preenchido pelas suas mãos habilidosas; a escuridão devidamente selecionada ou o brilho trazido pela arte dos irmãos Mantovani<sup>88</sup>.<sup>89</sup>

Contudo, para além de querer pensar as possibilidades de uma performance incrível, que poderá ter resultados diferenciados quando realizados por um intérprete com uma visão holística da obra de arte, quero exaltar aqui a possibilidade de estudantes poderem escolher diferentes caminhos e direções para construir e impulsionar as suas realizações artísticas, tornando-os responsáveis por uma escolha estética, que pôde ser experimentada e proporcionada por encontros realizados em uma escola, lugar que deve ser potente para troca e criação de conhecimento.

Fecho esse trabalho com atenção constante aos novos tempos que sempre nos arrebatam alterando a ordem vigente. No momento atual, em meio a uma terrível pandemia de Covid-19 que nos mantêm em isolamento social, artistas e educadores têm repensado as artes e o sistema de ensino. Mas percebo, também, que se revela muito expressiva a força de ideias atreladas a um pensamento de escola tradicional que impede a ampliação de olhares. Tenho observado pessoas se permitirem encarcerar ainda mais por palavras que me esforço para afastar do cotidiano de professora artista. Conteúdo, disciplina, grade curricular, séries, ementa, aprovação, seleção, entre outros, são conceitos que já não faziam muito sentido para mim e parecem mais anacrônicos nos últimos meses. Assistindo algumas instituições tentarem cumprir remotamente o que me parece um arremedo de escola que já não funcionava, só me vem à cabeça que não podemos perder oportunidades de nos reinventarmos. Correndo o risco de ser redundante, reitero que chego ao final destes escritos inconclusos desejava de que o debate nunca cesse e reforço o interesse em colocar esse memorial nas rodas de discussões docentes e artísticas, para me alimentar em permanentes transformações.

Caso você tenha iniciado a sua leitura por este caderno, essa é a *deixa* para um direcionamento ao *Caderno Cinza Espiral*, onde poderemos discutir alguns processos artísticos e de ensino vividos por mim, que serviram de parâmetro para as opções que fiz ao conduzir a prática registrada neste memorial que acabaram de ler. Caso você já tenha lido os dois cadernos, quero dizer que eles foram escritos em circularidade, em constante retorno e transformação, de tal forma que tornaram estas considerações temporariamente finais, sem caráter de conclusão, para que o debate aqui fomentado se mantenha aberto para a renovação.

<sup>88</sup> Fernanda e Tiago são os irmãos Mantovani. Assinam juntos alguns projetos de luz, mas já trabalhei com cada um separadamente, acompanhei suas trajetórias artísticas construídas com várias dificuldades que identifico na minha também. Incansáveis na busca de um teatro de qualidade, formam uma dupla com quem desejo sempre contracenar.

<sup>89</sup> As informações que trago aqui, sobre artistas citados, dizem respeito às minhas opiniões e relações.

## FONTES PRINCIPAIS

POR QUE estamos todos parados olhando?. Diário do processo de trabalho. Rio de Janeiro, 2018. Disponível aqui neste trabalho.

POR QUE estamos todos parados olhando?. Gravação de Ivan Angelis. Rio de Janeiro: [s. n.], 2018. Disponível em: <https://vimeo.com/285204650> senha: mp. Acesso em: 10 abr. 2020.



Aponte a câmera para  
acessar o link do vídeo  
senha: mp

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Livros

- ABRANTES, Samuel. *Heróis e bufões: o figurino encena*. Rio de Janeiro: Editora Ágora da Ilha, 2001.
- ALVES, Rubens. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.
- ARAÚJO, Antônio. *A gênese da Vertigem: o processo de criação de o paraíso perdido*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.
- BARNARD, Malcom. *Moda e comunicação*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- BARROS, Lilian R. M. *A Cor no processo criativo: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe*. São Paulo: Editora Senac SP, 2006.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 2012.
- BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- COUTINHO, Marina Henriques. *A favela como palco e personagem*. Petrópolis: DP et Alli, FAPERJ, 2012.
- CRUZ, Hugo (coord.). *Arte e comunidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- DIAZ, Enrique; OLINTO, Marcelo; CORDEIRO, Fabio (org.). *Na companhia dos atores: ensaio sobre os 18 anos da cia dos atores*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2006.
- EICHBAUER, Helio. *Cartas de marear: impressões de viagem, caminhos de criação*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.
- FERNANDES, Silvia. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAMA, Joaquim C. M. *Alegoria em jogo: a encenação como prática pedagógica*. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- GASPAR, Eneida D. *Cromoterapia: cores para a vida e para a saúde*. Rio de Janeiro: Pallas, 1997.
- GUÉNOUN, Denis. *A exibição das palavras: Uma ideia (política) do teatro*. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.
- HOLLOWAY, John. *Fissurar o capitalismo*. São Paulo: Publisher, 2013.
- HOWARD, Pamela. *O que é cenografia?* São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

KÖHLER, Carl. *História do vestuário*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LAVÉ, James. *A Roupa e a moda: uma história concisa*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

LEVENTON, Melissa (org.). *História ilustrada do vestuário: um estudo da indumentária, do Egito antigo ao final do século XIX, com ilustrações dos mestres Auguste Racinet e Friedrich Hottenroth*. São Paulo: Publifolha, 2009.

MUNIZ, Rosane. *Vestindo os nus: o figurino em cena*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2004.

MUNIZ, Rosane; VIANNA, Fausto (org.). *Diário de pesquisa: traje de cena*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2012.

NERO, Ciro Del. *Máquina para os Deuses: anotações de um cenógrafo e o discurso da cenografia*. São Paulo: Senac, 2009.

NERY, Marie L. *A evolução da indumentária: subsídios para a criação de figurino*. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

OITICICA, Hélio. *Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Centro de arte Hélio Oiticica, 1996.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

PEDROSA, Israel. *O Universo da cor*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2006.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RATTO, Gianni. *Antitratado de cenografia: variações sobre o mesmo tema*. São Paulo: SENAC São Paulo, 1999.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton; CARVALHO, Anna. *A geografia aplicada*. Publicações da Universidade da Bahia: laboratório de geomorfologia e estudos regionais, BA, p. 15, 1960.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VIANA, Fausto. *O figurino teatral e as renovações do século XX*. São Paulo: Estação da Letras e Cores, 2009.

## Artigos

DESGRANGES, Flávio. O efeito estético: finalidade sem fim. *Urdimento*, [S. l.], n. 17, p. 63-69, 1 set. 2011.

SCHENKER, Daniel. *Teatro e artes plásticas: obra aberta ao público*. Revista de teatro: SBAT sociedade brasileira de autores, RJ, n. 528, p. 06, nov/dez 2011.

SILVA, Elenir A. *A fábrica como modelo para a escola: uma análise a partir do filme "tempos modernos"*, de Charles Chaplin. CINTEDI: congresso internacional de educação e inclusão, PB, 8 abr. 2020.

## Vídeos

ENCONTRO com Milton Santos: O mundo global visto do lado de cá. Direção: Silvio Tandler. Brasil: [s. n.], 2001. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=if-Z7PNTazgY>. Acesso em: 1 mar. 2020.

O PERIGO da história única. Intérprete: Chimamanda Ngozi Adichie. [S. l.]: TEDGlobal, 2009. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt). Acesso em: 9 abr. 2020.

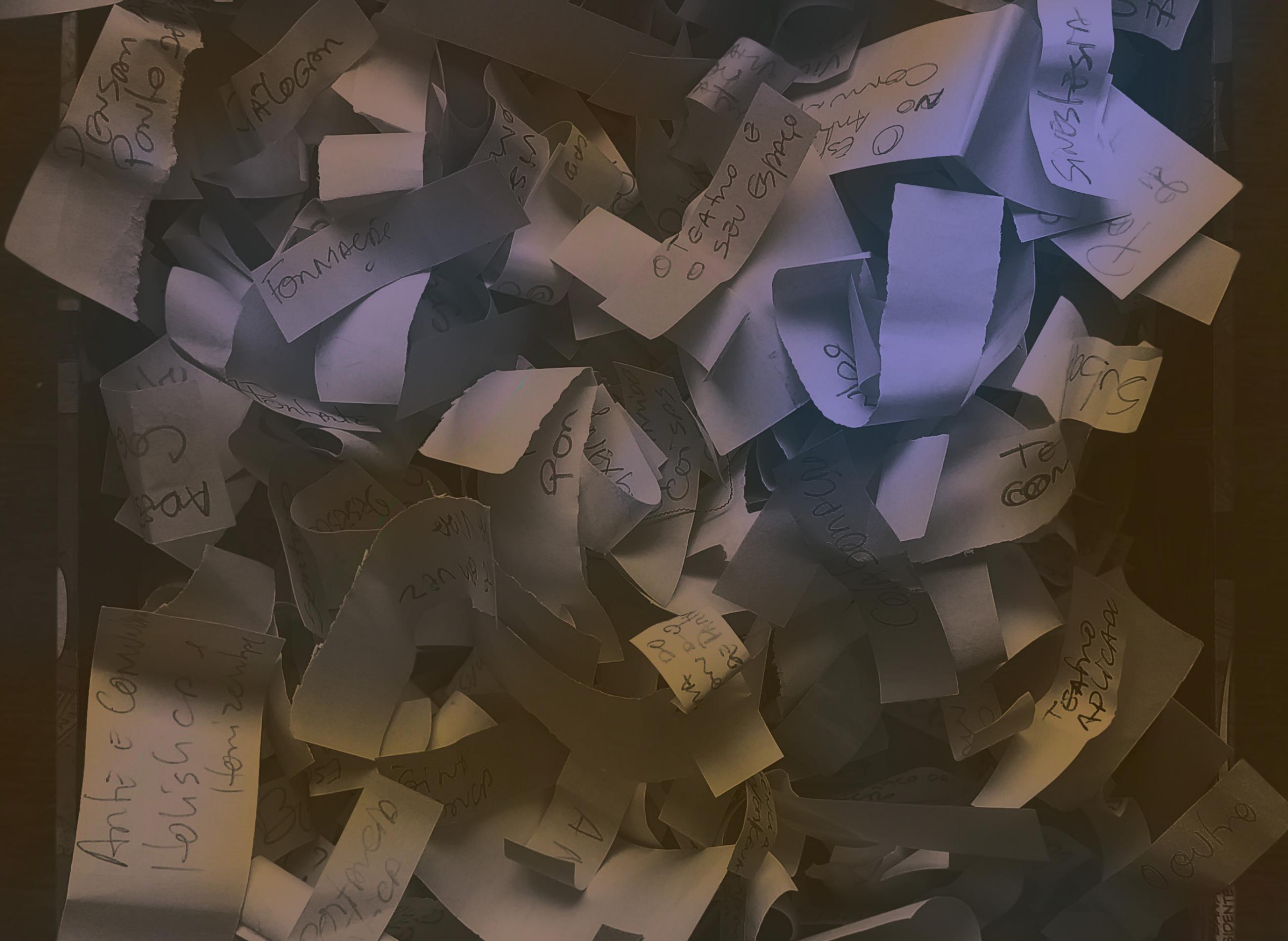
POR QUE as epistemologias do Sul?. Intérprete: Prof. Doutor Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: Faculdade de economia da universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=svprXT8AjPw>. Acesso em: 9 abr. 2020.

POR QUE estamos todos parados olhando?. Gravação de Ivan Angelis. RJ: [s. n.], 2018. Disponível em: <https://vimeo.com/285204650> senha: mp. Acesso em: 10 abr. 2020. O material impresso irá acompanhado de um DVD contendo o registro áudio visual do espetáculo. Precisamos pensar no local de armazenamento do DVD e da imagem do DVD.

QUANDO sinto que já sei. Produção: Vekante educação e cultura. Brasil: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 9 abr. 2020.

## Trabalhos acadêmicos

PEREIRA, Regilan D. B. *Helio Eichbauer e Lina Bo Bardi: Artífices que constroem a arte e edificam a cidade*. 2018. 216 p. Tese (Doutorado) - Programa de pós graduação em artes cênicas, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2018.



Anti e Comun  
Holishca,  
(tenizent)

antrop  
ep

AM

na do  
de hinh

Componente

Te  
con

Teatro  
APLICAO

ouho

RESIDENTE

Pensam  
Poulo

ALOGON

Tomacere

Pon

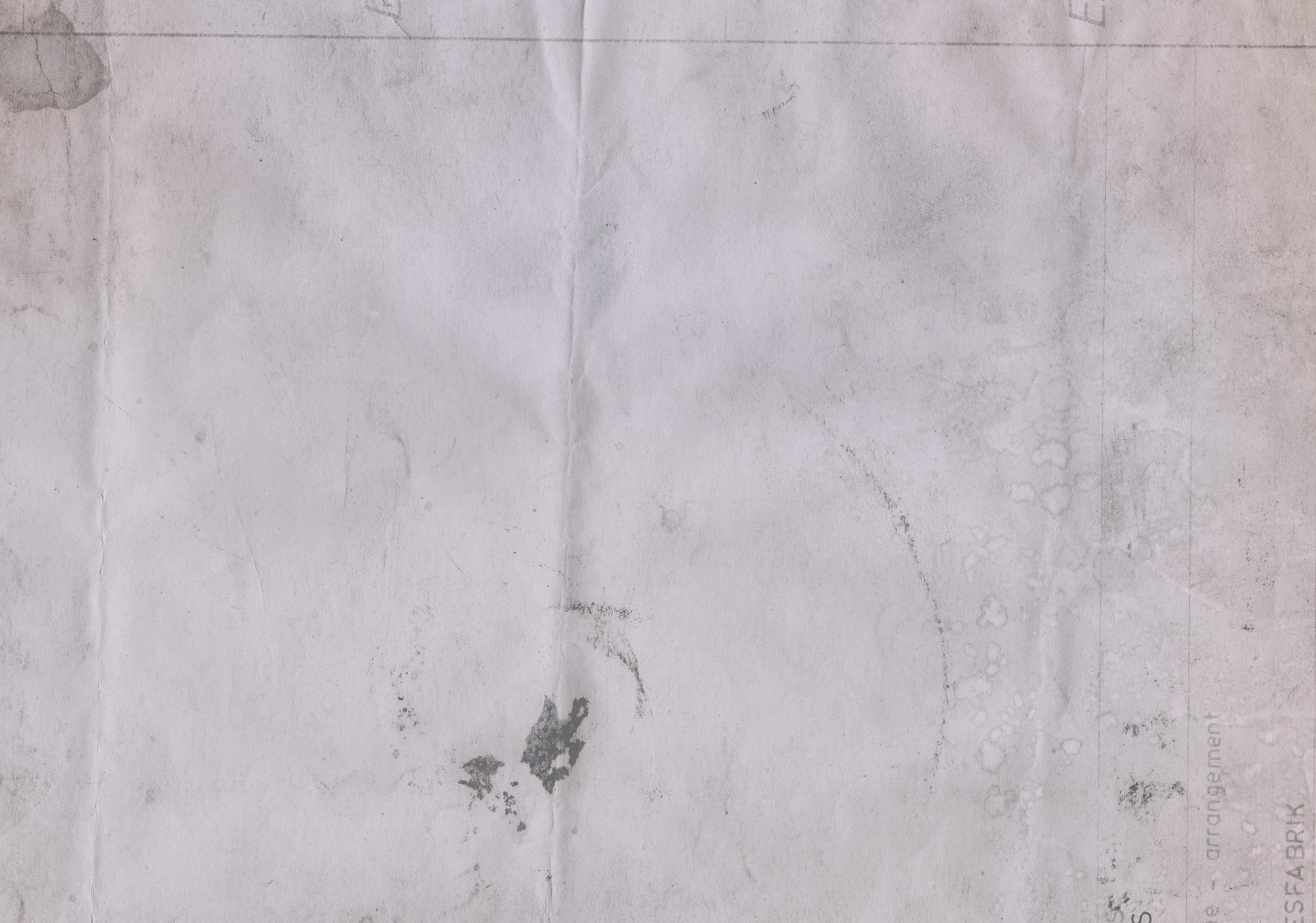
Teatro e  
sou Espaço

60m

USASANS

50m

70m



ie - arrangement

ESFABRIK