Genética Teatral na Escola

o livro de encenação como elemento formativo

Milena Ferreira Mariz Beltrão

Porto Alegre
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Milena Ferreira Mariz Beltrão

GENÉTICA TEATRAL NA ESCOLA:
o livro de encenação como elemento formativo

Porto Alegre
2015

Milena Ferreira Mariz Beltrão

GENÉTICA TEATRAL NA ESCOLA:
o livro de encenação como elemento formativo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação: Arte Linguagem Tecnologia, sob a orientação do prof. Dr. Gilberto Icle.

Porto Alegre
2015

CIP - Catalogação na Publicação

Beltrão, Milena Ferreira Mariz
Genética Teatral na Escola: o livro de encenação como elemento formativo / Milena Ferreira Mariz Beltrão. -- 2015.
165 f.

Orientador: Gilberto Icle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Livro de Encenação. 2. Genética Teatral. 3. Processo Criativo. 4. Performance. 5. Pedagogia Teatral. I. Icle, Gilberto, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Milena Ferreira Mariz Beltrão

GENÉTICA TEATRAL NA ESCOLA:
o livro de encenação como elemento formativo

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação: Arte Linguagem Tecnologia.

Aprovada em 16 de julho de 2015

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle (PPGEDU)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____

Membro: Profª Dra Analice Dutra Pillar (PPGEDU)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____

Membro: Profª Dra. Mirna Spritzer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____

Membro: Profª Dra Marina de Oliveira
Universidade Federal de Pelotas

Ao meu pai

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos alunos da turma 93 de teatro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Ana Clara Grassi, Natália Fraga, Fabiane Angnes, Nicoly Verônica, Luis Fernando da Costa, Milena Lyra, Karolyne Bentivoglio, Maurício Ferreira Cirne, Leonardo Machado, Rafaella Silveira, Pietra Paiva, Isabella Cananéa e Rafaella Monique, por tudo o que vivenciamos juntos durante a pesquisa, pela generosidade e alegria com que me receberam e ajudaram a conduzir este trabalho;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gilberto Icle, por todo o suporte e prontidão durante a pesquisa e por ter possibilitado e apresentado a Genética Teatral para o desenvolvimento deste trabalho, e pelo incentivo que vem promovendo às pesquisas de forma inovadora para o campo da educação e do teatro no Brasil;

Ao Prof. Dr. Sérgio Andrés Lulkin, pelo apoio e pelas práticas compartilhadas que sempre enriqueceram meu trabalho em sala de aula;

À CAPES, ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS e à Pró-reitoria de Extensão pelo apoio, recursos e incentivos;

Ao Colégio de Aplicação da UFRGS e às professoras Lisinei Fátima Rodriguez, Ana Fuchs e Mônica Bonatto pelo espaço, pela disposição e por toda a ajuda que possibilitaram a realização e divulgação dos pr ocessos junto à universidade;

Às artistas plásticas e professoras Alice Seibel Wapler, Luísa Gabriela, Flávia Antoniolli e Luíza Coutinho, que me apontaram caminhos e descobertas para conceber a parte visual e plástica do livro de encenação;

Às colegas do GETEPE (Grupo de Estudos em Teatro, Educação e Performance): Tatiana da Rosa, Luciana Paludo, Cibele Sastre, Anna Eder Fuão, Ana Cecília Reckziegel, Gisela Habeyche, Mônica Bonatto e Maria Falkembac h, pelo apoio durante as descobertas e discussões sobre o processo como um todo;

A Maurício Pflug, da Diamora Produções, pelos registros do vídeo documentário do espetáculo, e ao fotógrafo Fernando Eng llert, pelas fotos do Livro de Encenação.

Aos meus amigos e familiares que me acompanharam neste trabalho torcendo positivamente por mim.

Vou criar o que me aconteceu.
Só porque viver não é relatável.
Viver não é vivível.
Terei que criar sobre a vida.
E sem mentir. Criar sim, mentir não.
Criar não é imaginação, é correr o gr ande risco de se ter a realidade.
Entender é uma criação, meu único modo. Precisarei com esforço traduzir sinais de telégrafo – traduzir o desconhecido para uma língua que desconheço, e sem querer entender para que valem os sinais.
Falarei nessa linguagem sonâmbula que se eu estivesse acordada não seria linguagem.
(Clarice Lispector)

RESUMO

Esta dissertação trata sobre o potencial formativo dos registros durante o processo criativo da encenação em sala de aula. O trabalho parte dos estudos da crítica genética literária, por meio do pensamento de Cecília Almeida Salles, e da Genética Teatral, a partir do pensamento de Josette Féral e Almuth Grésillon sobre a problemática lançada de como fazer os registros em teatro. Esta pesquisa problematiza a efemeridade da encenação diante do processo de registro. A partir disso, é utilizado o processo de montagem do espetáculo A História Secreta da Lua, de autoria da pesquisadora, releitura do mito judaico-cristão da criação humana, com uma turma de treze alunos do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRGS. A pesquisa buscou alternativas para conceber o livro de encenação e refletir sobre a prática do teatro performativo como pedagogia teatral. Buscou-se estabelecer relações entre o processo de criação e o processo de aprendizagem em teatro. A pesquisa baseia-se nos Estudos da Performance para apontar indicadores de pesquisa dentro do campo da Genética Teatral que possibilitem a fabricação dos registros presentes no livro de encenação e as consequências dessa busca no caminho de aprendizagem dos alunos-atores em situação colaborativa de criação. Por intermédio de registros em grupo fechado, colhidos da rede social Facebook, bem como fotografias e registros retirados de gravações em vídeo e diário de trabalho, busca analisar os principais caminhos percorridos para os registros produzidos. Durante esse percurso, os registros colhidos foram selecionados e reunidos na materialidade do livro de encenação, que é resultado do processo, revela quando a qualidade performativa dos registros e contribuindo para o processo de aprendizagem dos alunos-atores por intermédio da indissociabilidade entre os processos criativo e pedagógico. Essa indissociabilidade demonstrou que há uma ampliação do aprendizado para outras referências artísticas além do território do teatro. Os registros quanto ao seu elemento formativo demonstraram ser hábeis em revelar qualidades como: o nível de envolvimento dos alunos no processo criativo e o fortalecimento da identidade de grupo, além de atuar como concretude de uma prática docente que pode ser consultada como referencial mnemônico do processo e mais especificamente dos elementos da encenação. Os registros mostram pela materialidade do livro igualmente, possibilidades de desdobramento na esfera artística e pedagógica o que reforça a constatação da performatividade dos mesmos.

Palavras-chave: **Livro de Encenação. Genética Teatral. Processo Criativo. Performance. Pedagogia Teatral. Livros de Artista.**

BELTRÃO, Milena Ferreira Mariz. **Genética Teatral na Escola**: o livro de encenação como elemento formativo. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ABSTRACT

This dissertation deals with the formative potential of the records during the creative staging process in the classroom. The work is based from the genetic literary criticism studies from the thoughts of Cecilia Almeida Salles and of the Theatrical Genetics from the thoughts of Josette Féral and Almuth Grésillon about the issue launched on how to make the records in theater. This research discusses the ephemerality of the staging facing the registration process. From this on, it is used the assembly process of the show The Secret History of the Moon, written by the researcher, reinterpretation of the Jewish-Christian myth of the human creation, with a group of thirteen high school students of the UFRGS Application High School. The research sought for alternatives to conceive the staging book and reflect about the practice of the performative theater as theatrical pedagogy. It attempted to establish relationships between the process of creation and the learning process in theater. The research is based on the Performance Studies to point indicators of the research within the Theatrical Genetics field which enable the production of the records presented in the staging book and the consequences of this quest in the path of the learning of the students- actors in the collaborative situation of the creation . Through the records in closed group picked from the Facebook social network, as well as photographs and records taken from video recordings and daily work, seeks to analyze the main paths taken for the records produced. Along the way the selected records were chosen and gathered in the materiality of the staging book, which is the result of the process, revealing the performative quality of the records and contributing to the learning process of the students-actors through the inseparability between the creative and pedagogical processes. This inseparability demonstrated that there is an extension of the learning for the other artistic references beyond the territory of the theatre. The records regarding to their formative element proved to be skillful in revealing qualities such as: the level of the involvement of the students in the creative process and the strengthening of the group identity, besides acting as a concreteness of a teaching practice that can be consulted as a mnemonic reference of the process and more specifically of the staging elements. The records show by the materiality of the book also the possibilities of the deployment in the artistic and pedagogical spheres which reinforces the finding of the performativity of thereof.

Keywords: **Staging Book. Theatrical Genetics. Creative Process. Performance. Theatrical Pedagogy. Artists´ Books.**

BELTRÃO, Milena Ferreira Mariz. **Genética Teatral na Escola**: o livro de encenação como elemento formativo. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LISTA DE IMAGENS

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem por finalidade analisar um caminho possível para a problemática de como registrar o processo de encenação teatral. O ato de registrar uma obra teatral é assumir que adentrar no território do efêmero exige instrumentos de pesquisa com qualidades complexas. O registro é uma tentativa de preservar o pensamento do artista, num constante ato de estabelecer relações entre o que está invisível no processo de criação, os recursos disponíveis passíveis de concretude e os que já estão ao alcance das mãos. Essas qualidades darão a possibilidade de estar mais próximo do interior da criação para buscar trazer o máximo de informações possíveis, como se estivéssemos perscrutando um ambiente que precisa de um mergulho para ser conhecido e, posteriormente, possível de ser revisitado, mas que, ao mesmo tempo, não se permite permanecer.

Para preservar a memória, função íntima e entrelaçada nessa busca, vários fatores podem concorrer na busca de uma concretização. Existe antes de tudo o pensamento, um amplo fator, depois a atuação desse pensamento na prática e as tentativas de retomá-lo. Para retomar o passado, podemos nos valer de vários recursos: escrever, gravar, fotografar, desenhar, mas também podemos colar, compor, fazer conexões criativas entre os dados, de forma que elas revelem uma estrutura que nos permita, como a visão de uma pintura, ter a noção de um todo do espetáculo teatral.

O problema de pesquisa surgiu quando, diante da constatação sobre a escassez conhecida de práticas que preservem a memória da cena no Brasil, foi necessário imaginar a alternativa de criar os registros da encenação ao longo do processo de montagem. Para essa pesquisa, busquei considerar vários fatores que pudessem formalizar os registros do espetáculo da maneira mais próxima que compreendo a arte teatral: diante da sua estrutura, presente nos elementos da encenação, mas também nos meandros da sua experiência de concepção e, claro, por intermédio do discurso que apresenta por que nele se configura o pensamento do encenador, territórios de criação que compreendo complexos, amplos, ricos de informação e compostos por uma infinidade de dados que entendo apenas uma outra obra de arte poder expressar.

Inicialmente uma questão importante se colocou: como estar no interior da criação e ao mesmo tempo distanciar-se dele para fazer a colheita de dados e análise do processo? Entendo que esse olhar é um local privilegiado, apesar de ser um terreno instável para o pesquisador. O diretor Luiz Marfuz se coloca como ator e descritor do próprio trabalho, revelando uma posição paradoxal para práticas com esse caminho: de onde se está no

espetáculo é também preciso distanciar-se para pensá-lo. Mesma condição presente para mim, como pesquisadora, sendo, ao mesmo tempo, professora-diretora que busca a concepção do livro de encenação no perfazer de um caminho que,

> [...] desdobra-se em outras, mas se encaminha para dobrar-se sobre si; o que me faz tornar ator e descritor. Como ator sou o objeto que se presta ao olhar do outro. E, descritor, sou o olho que me espreita e procura – em rastros, feridas e cicatrizes –, as imperfeições e possíveis acertos de uma experiência artística como prova de exercício crítico (MARFUZ, 2013, p. 477).

No confronto com as perguntas lançadas por Josette Féral (2013) e Almuth Gréssillon (2013) sobre o "como fazer", pude buscar, inicialmente pela noção do uso do portfólio na escola, um caminho a ser percorrido. Entretanto, em um primeiro passo, acabei por adotar as práticas desenvolvidas por artistas plásticos e visuais, buscando perfazer uma possibilidade rica e atrativa, que entendi poder funcionar melhor, sobretudo no âmbito da educação, quando estamos diante de adolescentes ou crianças e se faz necessário convocá-los pela utilização de um material atrativo e desafiador, não apenas para mim, como professora de teatro, mas também para os alunos-atores. Isso oportunizou trilhar um caminho pelas demais linguagens artísticas que acrescentasse e ampliasse as nossas possibilidades de trabalho.

A partir dessa escolha, advém a minha opção pelos livros de artista como suporte de registro, por acreditar que, por meio dessa materialidade, o espetáculo tem condições de ser melhor representado em sua qualidade mnemônica, que perfaz caminhos de criação percorridos entre sonhos, inquietações, referências literárias, referências de mundo e experiências de vida, um oceano de formas que convergem para dar conta o máximo possível dessa riqueza.

1.1 CAMINHOS QUE PERMITEM E CRIAM VESTÍGIOS

A pesquisa foi realizada durante um período de seis meses, entre julho e dezembro de 2014, com um grupo de treze alunos do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRGS. A professora Ana Fuchs entrou em licença maternidade e eu a substitui na ocasião. As principais referências desse trabalho, compartilhadas com os alunos, que caminharam comigo inteiramente, possibilitando desdobramentos de criação desses registros, ajudando a resolver os obstáculos do processo e possibilitando seus resultados, encontram-se alguns anos antes de

iniciar o processo de montagem do espetáculo, mas a pesquisa em si foi sinalizada inicialmente por um sonho, nas coxias de um teatro.

O sonho ocorria na hora de uma apresentação, instantes antes de adentrar em cena, eis que surge uma ave de rapina: uma coruja que, ao se colocar diante de mim, solta o seu piado enigmático. No mesmo instante, estico a mão em direção ao seu bico e o arranco para comer como se arranca uma fruta de uma árvore. Ao sentir o sabor na boca, que parecia apetitoso ao paladar, percebi que a digestão não seria fácil. Mastigando a carne saborosa e trabalhosa, a ave, desprovida, começava a morrer diante de mim, como que virando uma penumbra, caindo sobre si mesma e desaparecendo. Feita a troca simbólica entre nós duas seria possível então entrar em cena. Paul Valéry (2011a) considera episódios como esse, que ocorrem durante o processo criativo, uma qualidade que é como uma concretude para o processo. O sonho para o autor está na mesma esfera do viver.

Durante todo o processo, experiências como essa guiaram a busca de soluções sobre os elementos da encenação na corrida contra um tempo cronológico e respeitando tempos internos que, latentes, emergiam do interior à superfície. Nessa ocasião eu buscava apreendê-los nos formatos de imagens, músicas, poesias que se aproximassem do que eu via sair dos escombros do processo para a luz. Os alunos seguiram na mesma atitude, na tentativa de conservar o máximo dessas vivências para o futuro.

Os sonhos, tão concretos quanto o viver para Valéry, são igualmente descritos pela artista plástica Edith Derdyk (2001), que compara o artista com a ave de rapina e a obra como o seu alvo. Para ela, todas as forças necessárias, no sentido do movimento da criação comparadas com as estratégias da caça, estão presentes no fazer artístico, podendo detonar em grupo caminhos que não se enxergam, mas que atuam na invisibilidade, como uma inteligência produzida intuitivamente, que permite a construção dos materiais cênicos e das ações que lhes dão vida, permitindo igualmente uma corporeidade dos registros.

Paul Valéry (2011a), a partir da tessitura poética sobre uma concha, indaga sobre sua forma, destino e função e percebe qualidades inerentes à mesma, fazendo um paralelo com a obra de arte. Ao olhar o horizonte, a partir do território onde es tá a concha enigmática, vemos a linha imaginária, a partir do mar. Ele chama a atenção para o fato de que a origem da força criadora que determina se a concha, dentre muitas outras, terá uma volta a mais ou não, por exemplo, é a de um universo que não está acessível para nós, contudo, podemos indagar sobre ela e apreender de seu frágil corpo algumas características, tecer hipóteses, deduções e, depois, abandoná-la para retornar ao mundo.

O poeta chama a atenção para a condição indiscutível de que não podemos criar da mesma forma que a natureza, mas, embora estejamos limitados como artistas por essa condição, podemos atuar sobre a natureza dentro de certas liberdades e fazer leituras e ligações conforme o nosso interesse, valendo-se de materiais que transformam estruturas já existentes no mundo tomadas como referência. Para essas estruturas dizemos que nelas estão imbricadas nossas próprias vidas dentro de um a maneira de fazer que seja única e que não se repete. Além disso, debruçamos qualidades nossas e fazemos relações inúmeras que resultam numa obra que é a síntese da junção entre nossas forças íntimas, os materiais escolhidos e as nossas referências. Para Cecília Salles (2001, p. 07) essa atitude se configura numa "[...] cadeia complexa em permanente ação no tempo. [...] A criação é assumida em sua natureza de busca constante: seleções, escolhas, avanços e retornos. É o tempo da criação artística".

A indagação sobre a concha para criar vínculos e olhares com o processo criativo une-se à poética sobre a linha do horizonte de Derdyk (2001). Nela, entre o céu e a terra está o que paira nas ideias e alcança o plano do concreto. O embate material que Derdyk comenta, no qual o artista está envolvido e mergulhado por inteiro, bem longe de ser um mar de rosas, encontra o mundo e o material concreto do viver em formas líquida, sólida, etérea de que o artista mesmo escolhe e se vale para dar forma ao pensamento que o inquieta, mas esse embate inevitável e necessário está longe de ser uma bênção até que se consuma.

Quando Valéry analisa a concha, está colocando o olhar artístico diretamente sobre a vida, sobre algo que está dado no mundo, gerando uma situação de vivência poética. O próprio texto da concha é uma vivência. Conseguimos visualizar cada detalhe. Podemos igualmente pensar esse movimento do pensamento com Cecília Salles (2008), quando se refere às questões estéticas em relação à Crítica Genética, no momento em que as questões trabalhadas com os alunos potencializam as formas da criação e as trazem à tona, ao mesmo tempo, dando vida aos registros, dando-lhes concretudes que se desdobram ao longo do processo criador dos dois suportes: livro e espetáculo.

Nesse sentido, estamos diante de uma condição profunda que considera a dimensão temporal da criação de uma forma não linear. Assim, pergunto-me: essa qualidade estaria presente no discurso pedagógico? Pelo olhar de Masschelein (2013) poderemos compreender melhor essa questão tendo em consideração os princípios do trabalho da performance. Quando considerado o trabalho artístico, uma série de perguntas e associações paira entre nós com uma necessidade que evola, circunda o tempo e nos lança em qualidades atemporais. Como considerá-las na materialidade de um livro de encenação?

2 A GENÉTICA TEATRAL E A DECIFRAÇÃO DO PERCURSO

Segundo Cecília Salles (2008), a Genética Teatral que se entrelaça a esse processo, fundamentando-o sob um olhar único, novo ainda no mundo artístico teatral, é um ramo do conhecimento que vem da Crítica Genética Literária. Aqui , a obra de um artista, inicialmente o poeta, era analisada na tentativa de se compreender como foi o percurso que o conduzira até o poema. Foi o caso do poeta alemão Heine e depois outros artistas, como Flaubert. Esse procedimento de pesquisa é antigo, mas a preocupação científica com isso é recente.

Para a autora, a preocupação com o entendimento sobre a forma como alguém alcança como resultado uma obra de arte e, por fim, ser chamado de seu criador, nasceu na França na década de 1960, quase que por acaso, quando uma equipe de pesquisadores recebeu na Biblioteca Nacional uma porção de papeis escritos aparentemente sem conexão alguma e que pediam certo deciframento. Debruçados sobre esboços de textos e anotações rebuscadas, os pesquisadores perceberam a particularidade dos procedimentos necessários para uma tarefa que se apresentava complexa e, assim, desenvolveram-se os estudos genéticos que, para uma compreensão mais aprofundada, necessitavam da ajuda de outras áreas do conhecimento.

Dessa forma, na compreensão dos princípios que direcionam a criação, ela se preocupa com a relação entre a obra e o seu processo, visando os procedimentos de construção. O crítico genético se debruça sobre um objeto que ajudou a construir o trabalho e vê, nesse objeto, um documento que, pela sua análise, passa a ter vida novamente. Ele busca igualmente, nos vestígios encontrados, montar uma espécie de quebra-cabeça que lhe permite vislumbrar pelo conjunto das peças reunidas a imagem e, ao mesmo tempo, todas as peças que a formaram. Busca o que está no interior da obra e as forças que lhe deram origem.

A decifração do percurso criador, para ser alcançada, exigia o olhar de outras áreas e, portanto, se evidenciou a riqueza desse campo cognitivo que, por experiência, mostrou-se hábil para aplicar-se a outras linguagens artísticas que não apenas a literatura, incluindo o Teatro. Assim, a Genética Teatral, ainda mais recente que a crítica genética, deriva da literatura como podemos perceber. Na verdade, o Teatro como conhecemos, com a influência grega e posteriormente francesa, de maneira predominante sobre a sua prática no Brasil, tinha na literatura a referência necessária para sua existência e valor até que, com o advento da performance, essa questão se modificou e o teatro passou a seguir um outro caminho, mais amplo, mais complexo e, então, quando consegue adentrar o campo da pedagogia teatral, assume preocupações ainda mais distintas.

A partir do pensamento de Salles (2008), ter acesso aos registros das obras teatrais é ter acesso ao fazer artístico que as possibilitaram estrutura no mundo, é compreender os

mecanismos complexos do ato criador que lhes conferiu vida e tentar se aproximar de sua tessitura, bem como do pensamento do artista. É dar e abrir novas possibilidades de pesquisa e entendimento, mas sobretudo permitir que o espetáculo seja preservado de forma que seus elementos possam ser visitados e revisitados para futuros trabalhos, produzindo o embate no tempo: passado, presente e futuro poderão ser pensados e acessados de uma outra forma no corpo da obra.

Assim, durante a tessitura da criação do espetáculo, o registro toma a função de articulação entre os dois processos criativos inter-relacionados: o processo de montagem do espetáculo e o do livro de encenação. Essa ligação que une os componentes da criação representa relações feitas entre os alunos-atores e a professora-diretora que deixaram vestígios importantes evidenciados nos materiais coletados nas formas das postagens, das fotografias do processo e nos desdobramentos das práticas em sala de aula que permitiram a criação dos formatos criativos considerando que no âmbito da criação, "[...] na verdade, eu não faço esse objeto apenas substituo certos atributos por outros, e uma certa diversidade de poderes e de propriedades que só posso considerar e utilizar uma a uma por uma certa ligação que me interessa" (VALÉRY, 2011a, p. 100).

As questões oriundas dessa prática com a genética teatral se tornaram caras a mim e, neste momento, elas tomam uma importância fundamental como um ponto que fortalece uma linha de pensamento como professora e artista de teatro. O foco na observação do processo criativo em sala de aula e nos vestígios que ele deixou no tempo da pesquisa, além dos propositadamente fabricados para a prospecção do espetáculo, foram pontos de partida que caminharam diante de um certo apaixonamento pelo objeto de análise, que pode parecer suspeito para os auspícios científicos, mas permite que, ao olhar para ele diversas vezes, por vezes exaustivamente, não me canse de observá-lo. O processo criativo sempre me intrigou e chamou a atenção e entendo que, por mais que se busque suas pistas e lacunas, resta sempre uma surpresa a ser encontrada e um olhar diferente sobre o mesmo objeto a ser compreendido.

Em contato com o pensamento de Edith Derdyk (2001), pude apreender que a criação aproxima o artista de um fazer um tanto misterioso e ao mesmo tempo claro para ele, visto que, na experiência de exercer o seu ofício, se vale dos conhecimentos necessários para concretizar ideias que existem apenas como lampejos em seu pensamento, que o conduzem a buscar soluções em como trazer isso para o plano concreto, sobretudo em como colocar isso para um grupo de adolescentes que ainda em idade escolar participam, alguns pela primeira vez, dos meandros de uma concepção artística dentro das práticas performativas, tendo em

vista questões que englobam conhecimentos s obre performance, teatro e educação e que transitam por esferas importantes das artes plásticas e visuais?

Essas perguntas foram sendo respondidas aos poucos nos materiais utilizados para construir tentativas de concepção. Tinta acrílica, lápis de cor de vários tipos, pastel, canetas, lápis para desenho, massa de modelar, folhas de canson, E.V.A, recortes de revista, fotografias, retalhos de tecidos, lã, referências de poesia e coisas escritas pelos alunos em sala de aula ou postadas no grupo fechado do Facebook foram aproveitadas por mim, testadas, desdobradas em outros formatos até se alcançar um suporte que entendi ser o ideal. O livro foi crescendo, tomando rosto e corpo aos poucos, passou por uma penúltima forma, que não deu certo, até chegar no suporte registrado que é possível conhecer no apêndice desta dissertação.

Com o apoio desses recursos e das práticas realizadas com os alunos, guiei o processo me inspirando no olhar de Paul Valéry (2011a) e tentando perceber esse livro como a concha analisada pelo poeta, pensando que a volta da concha sobre si mesma, que pode ser imitada com um pedaço de papel, poderia me levar a possibilidades ainda maiores dentro do fazer artístico. Podemos, por analogia, pensar em outros materiais importantes para a cena, como uma imagem, uma sonoplastia, comparando a estrutura frágil da concha com o espetáculo e pensando as fissuras como qualidades que o compõem. Podemos nos valer da analogia para tentar nos aproximar da forma do objeto natural mostrado pelo poeta, mas, com esse intuito, sabemos que ele não será um objeto tecido pela natureza e, sim, um artifício humano reproduzido com outras forças oriundas do fazer artístico, que nos intrigam enquanto professores de teatro e artistas.

A partir do sentimento que nos intriga, muitas vezes sem saber exatamente o porquê e dentro da condição enigmática da criação, podemos ser lançados por caminhos “desorganizados”, mas capazes de envolvimento e entrega que tecem exigências próprias a serem cumpridas, muitas vezes diante de uma lógica linear. Ao transitar por esferas de memória de natureza vaporosa, efêmera e de uma tessitura tão sutil que as palavras, por vezes, escapam, Edith Derdyk ajuda a repensar e a criar novos olhares diante do imprevisto em ações pedagógicas, algo aparentemente desorganizado ou desvinculado das programações já estabelecidas em detrimento de um pressentimento de espírito que interroga e compartilha da sensação que nos intriga no momento em que nos debruçamos sobre algo que nos para e nos chama a atenção do olhar, querendo apreendê-las na atitude de estar “[...] absorvendo ideias,

imagens, percepções, observações, memórias, desejos, intenções, necessidades, anseios, afetos revertidos em forças materialmente palpáveis: seja para a construção de uma cadeira, uma poesia, uma equação matemática, uma música" (2001, p. 11).

Essas forças materialmente palpáveis, que permitiram a forma do espetáculo e que também ajudaram a compor o livro de encenação, sintetizam inquietações trazidas por situações que se projetam num ambiente de pesquisa, diante de questões coletivas que partem de forças íntimas, mas nas quais estão suportadas condições humanas. Essas qualidades tornam possível repensar o olhar que analisa e não excluir a experiência que, aparentemente desorganizada do processo criativo, permite tecer relações de alta complexidade e refinamento entre elementos soltos, porém previstos na experiência criadora e na sua tessitura.

Entre várias relações estabelecidas para a composição desse largo tecido que se materializa no livro, busco as imagens dos braços de um cromossomo, seus pontos de intersecções e, dentro deles, uma linha infinita de combinações na qual não podemos detectar as características e qualidades com clareza, dada a imensidão de informações contidas. As infinitas relações presentes nessa linha compõem as qualidades da obra, um corpo constituído por forma e duração.

O que se quer a partir dessa observação é preservar essa duração, dar imagens para essas pequenas combinações presentes na linha interminável de um DNA que é de um corpo artístico construído por mãos humanas. Com efeito, é essa condição que procuro reconhecer nos registros elaborados. Trata-se de compreender o fato de que "[...] se o que buscamos é a melhor compreensão da complexidade que envolve o processo criativo, não podemos lançar mão de conceitos teóricos isolados" (SALLES , 2011, p. 76). Esse entendimento caracteriza uma das qualidades principais dos estudos genéticos, que é a interdisciplinaridade e a riqueza que ela proporciona na compreensão e registro dos processos de criação em teatro.

Esse ato de reunir é equiparado aos recursos de que fala Valéry (2011b). Contudo, ao mesmo tempo em que podem se mostrar como problemas, são recursos-chave que compõem o conjunto. O texto escrito, porém inacabado e experimentado, colocou-se como território de descobertas e soluções que buscaram aprofundar a memória coletiva e reatualizá-la através de uma indissociabilidade de ações pedagógicas presentes nos processos analisados. As ligações que foram produzidas resultaram num dossiê genético que reuniu tabelas em que é possível visualizar o número de curtidas, postagens e comentários dos componentes do grupo, o diário de trabalho da professora-diretora e fotografias, além de um vídeo-documentário com depoimentos, meus e dos alunos, sobre o processo, alguns inclusive utilizados no corpo deste trabalho.

3 DOS PONTOS QUE NÃO PODEM SER APAGADOS NEM ESQUECIDOS

A partir de agora analisaremos brevemente os embates de fundo que permeiam o discurso do texto *A História Secreta da Lua*, de minha autoria, a partir do devaneio sobre a construção poética e precisa da concha. Esses embates poderão ser visualizados de forma mais aprofundada a partir dos materiais recolhidos e reunidos como os braços do cromossomo que se unem para compor as qualidades de um corpo vivo. Porém, na exaustiva tarefa de tentar conhecer e se aproximar de cada peça constituinte dessa linha de informações, que nos remete por analogia aos códigos genéticos humanos, resta tentar compreender o papel delas para o todo das obras compostas nesta pesquisa.

O que se pretende no momento em que o processo criativo é privilegiado em sala de aula é proporcionar a complexidade dessa experiência que quer mobilizar os sentidos e, nesse aspecto, os instaurados culturalmente. Veremos a seguir o quanto assuntos que estão latentes no cotidiano dos alunos são capazes de motivá-lo s e conduzi-los para uma relação dialética dentro do processo criativo que potencializam noções, dispositivos de criação e fortalecem situações colaborativas que revelam momentos de profundidade.

3.1 DO TEXTO

O espetáculo *A História Secreta da Lua*, atuou como um suporte de criação para o livro de encenação que o registra. O espetáculo foi escrito e apresentado inicialmente como um monólogo no ano de 2011, no Festival de Curitiba – FRINGE, como uma primeira experimentação das modificações na dramaturgia de *A Vida Íntima de Laura*, espetáculo de título homônimo e transcriado por mim a partir da fusão de dois textos de Clarice Lispector: O Ovo e a Galinha e A Vida Íntima de Laura, durante o processo de encenação no Departamento de Arte Dramática da UFRGS, em 2008.

Pautada no projeto de autoria de Lispector, realizei uma pesquisa aprofundada sobre sua vida me baseando nas descobertas e análises de seu mais recente e renomado biógrafo, Benjamin Moser. O conto O Ovo e a Galinha, conto adulto que trata da gênese do mundo introduzindo a questão filosófica de: Quem veio primeiro o ovo ou a galinha?, questão-chave, que não apenas permitiu tecer A Vida Íntima de Laura, mas que atuou no desdobramento para

A História Secreta da Lua, escrita em seguida . Após dois anos engavetado, retomei a escrita do texto após aprofundar as questões de fundo oriundas do mito judaico-cristão da criação humana. O texto, nessa oportunidade, estava se constituindo como um espetáculo, mas ainda não tinha o formato atual trabalhado nesta pesquisa.

A escrita nesse momento se liberta do projeto de autoria de Clarice Lispector e na ocasião do mestrado ela se enriquece por intermédio do processo criativo com os alunos, numa montagem que perfez um período de seis meses que, no total, somou um tempo de vinte e quatro horas de ensaio, tempo de um único dia, a ser descrito nos capítulos que se seguirão. Ele é um texto que traz na essência a decorrência da leitura do ovo cósmico de Clarice em seu conto mais hermético para, a partir disso, reler a narrativa mitológica. Essa releitura não tem fins religiosos e não pretende rebaixar ou desrespeitar qualquer crença que se paute nos valores judaico-cristãos, tem sim um profundo desejo artístico de mergulhar a fundo na memória coletiva e trazer à tona elementos artísticos necessários para performar e experienciar os fatos importantes relativos à narrativa. Artisticamente é como uma revisita aos nossos antepassados milenares, criadores e condutores dessa memória, assim como outros mitos existentes no mundo e em diferentes culturas narram suas trajetórias e explicam suas formas de entender o universo, os homens e a sociedade onde vivem.

3.2 DO MITO

A psicanalista Barbara Koltuv (2006) apresenta e analisa os aspectos do feminino presentes na narrativa mitológica por meio da passagem em que Deus cria Eva da costela de Adão, após o fato de Lilith se negar a continuar vivendo no Jardim do Éden. Adão não permite que Lilith olhe em seus olhos durante o ato sexual e isso faz com que ela fuja para o deserto, de onde se recusa a sair. Deus cria e confere a Eva uma natureza mais pacífica, até que a mulher primordial decide voltar, na forma de uma serpente, instalando-se numa árvore sagrada. Em forma de serpente ela instiga Eva a comer do fruto “proibido” argumentando que, ao consumi-lo, enxergará a verdade como Deus a enxerga e assim será igualada a ele. Eva come do fruto e o oferece a Adão, mas, no momento em que comem, eles percebem na verdade que estão “nus” e são expulsos para sempre do jardim.

Na versão mais conhecida, Adão e Lilith compunham uma unidade e viviam juntos no Jardim do Éden. Em geral, a figura de Lilith é narrada com formas imprecisas. Ora ela é mostrada como um espírito livre e alado, ora ela surge colada ao corpo de Adão revelando uma figura andrógina. Ora ela se personifica como uma mulher. Ela foi incorporada na memória coletiva pelo cristianismo na figura de uma serpente com o mesmo destino presente no mito hebraico: o banimento e a maldição. O mito relata a criação do homem e da mulher em um local ideal, considerado o paraíso terrestre onde todas as coisas estavam em harmonia.

A condição de naturalidade presente na narrativa no momento em que Eva come do "fruto proibido", a maçã, e, a partir disso, eles percebem que "estão nus", mostra os personagens passando da condição natural para a condição da culpa, para a vergonha. O segundo casal sagrado passa a ter pela infração de uma lei divina a consciência de um erro. Essa condição, no dizer de Georg Feuerstein (1994), é a apropriação de um sentimento que toma conta da existência humana da qual o indivíduo se apropria, sendo enredada por meio da culpa na qual a humanidade é gerada.

Segundo a psicanalista Barbara Koltuv (2006) é o Zohar, o livro do esplendor oriundo da cultura hebraica, que faz a associação entre a mulher primordial e a lua, trazendo referências sobre o assunto. No texto teatral a lua é a personagem principal e está relacionada com a figura de Lilith no mito. Nessa releitura, Adão não está presente, restando apenas as personagens femininas. O texto, narrado por um coro de atores, conta a sua trajetória, que a mostra saindo do espaço celeste para o planeta terra, encontrando o oceano, o deserto e o Jardim do Éden antes de chegar à humanidade. Em vez de tentar Eva com a maçã, a Lua se assusta, mostrando durante toda a história um estado interior para o público. O texto é performático e possui quebras de atmosfera, bem como na narrativa, fazendo da maçã o objeto que contém um segredo que dá origem ao título (vide apêndice C).

Não se sabe exatamente por que os antigos conferiram características femininas para a Lua, além de a cultura hebraica tê-la associado com a figura de Lilith, mas a psicanalista afirma que deusas que reinavam em período anterior à instauração desse mito tinham características lunares, mas também solares, sendo referenciadas com maior legitimidade social. A lua está associada não apenas ao feminino no texto, mas também revela os aspectos noturnos oriundos e presentes nessa memória coletiva, como intuição e recolhimento. Retira igualmente referências do feminino em suas manifestações biológicas e culturais.

Para Mircea Eliade (2006), os mitos no decorrer da história ganharam a conotação de fabulação e de mentira em algumas vertentes do pensamento, mas, a despeito disso, estão

imbuídos de memória. O mito analisado é fundador de uma ordem social milenar que rege o patriarcado. A sua reatualização por um procedimento artístico tenta repensar essas camadas de memória e reposicionar as questões pelas dinâmicas presentes nos ensaios. Esse revisitar da memória coletiva movimentou as questões trazidas pelo mito fundacional e questionou sua atuação como uma construção coletiva, mas conferindo uma leitura particular. Mircea Eliade (2006) afirma que o homem arcaico tinha o hábito de constantemente repensar as histórias que davam origem e explicavam o seu mundo. Esse pensamento inseriu nessa pesquisa a possibilidade de um mergulho mais profundo numa memória já conhecida e percorrida, dando a mesma possibilidade que tinha o homem arcaico, só que através de um processo criativo e performativo.

É importante frisar que a associação da lua com esses elementos remete às questões de fundo que detonaram a fabricação dos traços e registros presentes no livro de encenação. As dinâmicas de criação presentes no processo de montagem potencializaram ações pedagógicas aptas a dar forma para a concretude dos registros, transitando por territórios que perpassam "um respeito pelas coisas vividas", termo trazido por Almuth Gréssillon (2013) nos estudos genéticos teatrais. Para facilitar a compreensão do universo mitológico diante dos alunos, e situá-los melhor na atualidade, foi trazido como um dos dispositivos de criação uma discussão a partir da leitura de um artigo publicado na internet, em janeiro de 2014, no site Papo de Homem (2014), de larga difusão na rede social Facebook, sobre *Cyberbulling*, que trouxe o entrelaçamento necessário a partir do fato de que recentemente no Brasil tem aumentado, de forma significativa, as práticas de *sexting*[1] entre os jovens, o termo é utilizado para designar as postagens em redes sociais por meio dos recursos como o *WhatsApp*. As imagens e textos de cunho sexual por meio desses recursos parecem ser uma prática comum entre jovens de doze a vinte e três anos de idade. Segundo pesquisa da ONG Safernet, essa prática levou alguns jovens brasileiros e norte-americanos a casos extremos, que conduziram ao suicídio.

Segundo relato no site Papo de Homem, duas jovens brasileiras, por volta dos quinze anos de idade, Giani Fabi, do Rio Grande do Sul, e Júlia Rebeca, do Piauí, cometeram suicídio após verem as imagens do próprio corpo expostas na internet sem autorização, mostrando momentos íntimos seus e com seus ex-namorados. Foi atribuída aos ex-namorados a justificativa de supostas vinganças. Inconformados com as garotas pelo fim dos

---

[1] *Sexting* é uma forma de expressar a sexualidade, na qual adolescentes e jovens usam a internet e seus aparelhos celulares para produzir e publicar fotos sensuais de seus corpos (nus ou quase nus). Envolve também a troca de mensagens de texto eróticas, com convites e brincadeiras sexuais entre namorados (as), pretendentes e/ou amigos(as). Disponível em: <http://new.netica.org.br/adolescentes/orientacoes>.

relacionamentos os jovens tomaram a liberdade de expor as imagens guardadas em confidência. O fato gerou comentários na rede social a favor ou contra as moças e colocou em debate a questão das relações afetivas, a exposição do corpo feminino e a forma como os jovens lidam com a própria sexualidade.

Segundo os relatos, o que levou as moças a cometerem suicídio foi o fato de não suportarem ver o próprio corpo exposto. "– É como num sonho onde a gente se vê sem roupa diante da escola toda só que em maior escala", diz uma das amigas das meninas entrevistadas pela ONG Safernet para o site. Essas questões, que estão muito presentes entre eles e que circulam no ambiente escolar quase como um tabu, também são parte da necessidade dos tempos atuais em considerar aspectos multidisciplinares presentes na educação. Não que as questões de gênero tivessem que entrar diretamente nessa pesquisa, mas elas foram o pano de fundo de discussão que permeou a materialidade dos registros e o desenvolvimento do espetáculo.

É importante considerar, a partir disso, que esse assunto está diretamente ligado ao discurso presente no texto *A História Secreta da Lua* , por meio da atuação da personagem principal que representa um feminino que se encontra na marginalidade e que busca seu lugar no mundo. Sua condição de inadequação, embora se tente, não é resolvida no decorrer da narrativa, porque o segredo carregado por ela continua na humanidade por meio da figura de uma maçã cênica que, ao final da peça, resta sozinha sobre o palco. A condição do feminino é mostrada, durante o espetáculo, de forma digerida, mas essa condição é grande demais para ser resolvida por uma peça de teatro, embora não deixe de ser uma forma possível de reatualização.

Essa reatualização se fez presente na concretude do registro pelos caminhos do teatro e da educação, se mostrando em forças que se entrelaçaram para possibilitar a releitura mitológica e potencializar o processo de confecção do livro de encenação durante o processo de montagem, permitindo criá-lo pelos desdobramentos dos registros. A reatualização desse mito por um procedimento artístico tentou repensar as camadas de memória coletivas, lançadas sobre a condição de culpa e vergonha presentes na narrativa mitológica, e reposicionar essas questões pela pedagogia teatral, ainda que elas não tenham sido o objetivo principal da pesquisa, mas porque as mesmas deram rosto e materialidade aos registros que compuseram o livro de encenação.

4 O DESEJO DE ARQUIVO E O RESPEITO PELO VIVIDO

Os termos desejo de arquivo e respeito pelo vivido são trazidos por Almuth Gréssillon (2013), nos estudos genéticos teatrais, quando comenta sobre a tessitura dos registros no perfazer teatral. Considero ambos de muita importância para este trabalho, porque eles legitimam o resultado da pesquisa a partir da pergunta inicial que proporcionou a busca pela materialidade do livro de encenação, através da proposta de uma brincadeira: como um outro grupo de alunos futuramente poderia ter acesso a um material que os permitiriam refazer o espetáculo? A partir disso eu inseri as questões que atravessam a memória coletiva do feminino vivenciada no cotidiano.

O respeito e o desejo que conduzem ao registro se fortaleceram no discurso do texto teatral, que é uma releitura do mito fundacional. O discurso debatido com os alunos revelou por parte deles um grande interesse sobre as questões da culpa e da vergonha comentadas anteriormente. Isso proporcionou a ativação sobre as práticas de registro realizadas, em que é possível localizar o desejo que conduz aos registros e que legitima o processo criativo, um desejo de falar para o futuro que a condição feminina, posta no processo, possa ser diferente a partir do livro de encenação.

Para ampliar o tempo de discussão com os alunos, sobre os assuntos pertinentes ao processo, foi criado um grupo fechado no Facebook intitulado com o nome do espetáculo. Os registros realizados nele atuaram como dispositivos expansivos que geraram motivação nos alunos-atores desde o início, fazendo com que se sentissem identificados com a problemática das questões. Sobre as mesmas, alguns deles compartilharam, por exemplo, do fato de que sabiam do ocorrido com as jovens, enquanto outros não. Os que não sabiam identificaram de imediato que a prática do *sexting* é realmente comum entre jovens da idade deles.

Esses assuntos, então, transitam pela esfera do vivido e se unem ao desejo de arquivo. Assim, livro e espetáculo são suportes de criação entre si que evolam juntos até a concretude atingida para o final da pesquisa, não determinantes e que comportam possíveis desdobramentos tendo em vista seu inacabamento. O livro de encenação, objeto de pesquisa sobre o qual estará detida a maior parte de nossa atenção, é o que nos interessa nesse momento, porque, sendo o núcleo da questão, merece um olhar especial, mas o leitor irá perceber que as referências de criação se pautam no espetáculo como um território complexo e largo.

O livro tem um formato e cores que remetem às características do espetáculo. Além disso, tenta acompanhar a complexidade dos assuntos, a performatividade de seu corpo e de

seu processo de confecção. Ele foi criado durante os ensaios, a partir da criação das primeiras cenas até os momentos posteriores ao final da apresentação. O fato do livro ter sido criado para uma necessidade futura a partir da pergunta proposta aos alunos no início do processo, que propunha a possibilidade de remontagem do espetáculo por um outro grupo de alunos no futuro, implicou os registros numa forma de prospecção e que acabou se caracterizando, ao final, como um suporte vivo da memória do espetáculo.

Os conteúdos e materiais que pensei para ele foram vários e reverberaram, mudaram de forma, pediram outros materiais na medida em que o tempo da pesquisa prática se encerrava, resultando num suporte que continuou sendo concebido até o momento final do mestrado. Está tão vivo quanto um espetáculo "pronto" que, no passar do tempo, pode dar vazão a novas modificações, provando sua qualidade de inacabamento oriunda igualmente dos processos de criação. Por ele, tento imaginar e convidar o leitor a perceber o quanto o registro em teatro pode estar vivo, assim como a obra no palco.

O território em que ele é criado, estando em âmbito performativo, é imaginado e concretizado considerando o discurso do mito fundacional presente no texto, como se pudéssemos considerar que o registro está pautado em raízes e que essas mesmas estruturas são as permissoras da vida dos documentos em performance e que guardam o potencial criador que analisaremos a seguir na busca da compreensão sobre a sua fabricação, considerando que "[...] o *ato de fazer* empurra o corpo para o movimento, impulsiona o desejo, concebe a concretude das ações, agarra e devolve as matérias do mundo ao mundo, encontra outros modos e técnicas de fazer as formas serem" (DERDYK, 2001, p. 20).

Assim, no capítulo O LIVRO DE ENCENAÇÃO está descrito o processo de criação do livro de encenação e suas tentativas de concepção, bem como uma análise desse processo tendo como inspiração as teorias do livro de artista. No capítulo O FACEBOOK abordarei os registros na rede social Facebook como suporte pedagógico e de criação, tanto para o processo de montagem como para o livro. No capítulo O APOCALIPSE, a partir de uma análise mais aprofundada sobre uma das cenas do espetáculo, comento a respeito das dinâmicas do universo performativo em sala de aula e as implicações de sua abordagem dentro das ações pedagógicas que possibilitaram a indissociabilidade dos processos de aprendizagem com os processos de criação das duas obras

5 O LIVRO DE ENCENAÇÃO

O presente capítulo busca explorar a fabricação do livro de encenação do espetáculo, as referências práticas e os exemplos utilizados para a criação de sua materialidade, bem como as dificuldades encontradas durante o processo criativo. Busca, igualmente, refletir sobre as condições que lhe deram nascimento, a inspiração nos livros de artista e os consequentes desdobramentos de sua tessitura durante o processo de montagem com os alunos-atores.

5.1 LIVROS DE ARTISTA: INSPIRAÇÃO E DISPOSITIVOS DE REGISTRO

A definição para o termo "livro de artista" é ampla e comporta um território em expansão desde os movimentos vanguardistas nas artes até a atualidade. Paulo Silveira (2013) fomenta as discussões quanto à classificação e determinação do que seja exatamente um livro de artista e a toma como generosa e aberta demais, apresentando ideias sobre o assunto que, dentre outras, afirmam ainda não estarem suficientemente amadurecidas as questões quanto à definição do termo. Comenta que o que nos resta como medida que ajude a analisar e avaliar processos dessa natureza é verificar os exemplos disponíveis pelos próprios artistas sendo possível, igualmente, seguir algumas determinações de instituições documentais reconhecidas como a *Getty Research Institute*, que mantém um vocabulário de catalogação e classificação nesses estudos e também o *Art and Architecture Thesaurus* (AAT) para as designações feitas sobre o assunto.

> Para a designação livros de artistas (artists'books), o conceito é mais amplo e generoso, levando em consideração também a funcionalidade. São livros, portanto, que além da arte são pertinentes à comunicação visual e verbal. Nesse caso, os conceitos relacionados são livros-objetos, livros-obras e, como no francês, *livres de peintres* (literalmente "livros de pintores") [...] Para o Getty, são livros, não importa se peças únicas ou exemplares múltiplos. São 'feitos ou concebidos por artistas, incluindo publicações comerciais (normalmente em edições limitadas), bem como itens únicos formados ou arranjados pelo artista' (SILVEIRA, 2013, p. 23).

As vanguardas[2] deram início aos livros de artista e seu desenvolvimento não cessou ao longo dos tempos. No Brasil, ele teve uma influência particular da poesia sobre o seu fazer,

[2] *As vanguardas europeias* foram manifestações artístico-literárias surgidas na Europa, nas duas primeiras décadas do Século XX, e provocaram uma ruptura da arte moderna com a tradição cultural do século anterior.

com as influências do Neoconcretismo, considerado um marco na arte brasileira, que foi um movimento artístico que defendia a subjetividade do artista na obra e inseria o olhar da percepção do outro sobre a mesma, que não apenas o olhar do próprio artista. A influência da poesia experimental nas obras de poetas como Wlademir Dias-Pino[3] também foi uma força determinante, na Imagem 1 podemos perceber a inserção da imagem na narrativa. Tal procedimento revolucionou a poesia e também as artes. Por meio dessa influência, os livros de artista passaram a se revelar provocativos e convidativos à interação, igualmente. Artistas como Ferreira Gullar e Lygia Clark defenderam a ótica neoconcretista em suas obras, fortalecendo o movimento na época.

> [...] uma única palavra pode ocupar uma página inteira. As rasuras e os rabiscos mostram as escolhas do poeta, as manchas e os acidentes fazem parte da obra. Poesia e risco. O balé de uma linha curva, a beleza de uma letra bem feita. Arcos, enlaces, modulações e contrastes. O gesto que não se repete. Uma letra nunca é igual a outra (CADÔR, 2013, p. 147).

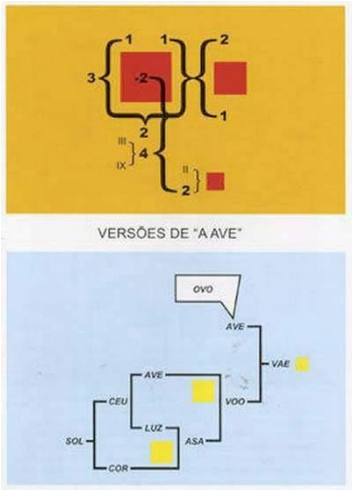


Imagem 1 – Poemas de Wlademir Dias-Pino: versões do poema A Ave.

Com o advento da tecnologia, as consequências da Revolução Industrial, a Primeira Guerra Mundial e a atmosfera política que resultou destes grandes acontecimentos, surgiu um sentimento nacionalista, um progresso espantoso das grandes potências mundiais, e uma disputa pelo poder. Várias correntes ideológicas foram criadas, como o nazismo, o fascismo, o comunismo e também, com a mesma terminação "ismo", surgiram os movimentos artísticos que chamamos de vanguardas. Todos pautavam-se no mesmo objetivo, que era o questionamento, a quebra dos padrões, o protesto contra a arte conservadora, a criação de novos padrões estéticos, que fossem mais coerentes com a realidade histórica e social do século que surgia. Disponível em: <http://www.infoescola.com/artes/vanguardas-europeias/>.

[3] *Wlademir Dias-Pino* é um poeta e artista visual brasileiro, nascido no Rio de Janeiro em 1927. Residiu por muitos anos em Cuiabá, no Mato Grosso, onde produziu seus primeiros trabalhos. No início da década de 50, publicou *Os corcundas* (1954) e *A máquina ou a coisa em si* (1955). Em 1956, participa da I Exposição Nacional de Arte Concreta com o livro-poema *A Ave*. Nos anos 60, é ator principal na criação do movimento do Poema-Processo, abandonando a textualidade por uma pesquisa visual das mais radicais entre as neovanguardas brasileiras do pós-guerra. Disponível em: <http://revistamododeusar.blogspot.com.br/2014/06/wlademir-dias-pino_17.html>.

As necessidades de catalogação e de mercado frente aos trabalhos dos artistas determinaram ao longo dos anos imprecisões quanto à definição do termo Livro de Artista, mas ele é tomado como o mais aceitável e que abrange outras definições, visto que a complexidade dos materiais e conteúdos presentes nesse tipo de livro são de difícil delimitação. Essas necessidades seguem igualmente uma ampla discussão desde seu percurso histórico até as especificidades registradas ao longo do tempo, tanto quanto à forma dos livros quanto pelo seu conteúdo. Essas duas questões abrem discussões variadas sobre o assunto que não se pretende aprofundar nesse trabalho.

As questões que se pretendem depreender dessa classificação concernem à necessidade tomada na pesquisa em encontrar um embasamento prático e teórico que colaborasse com a fabricação dos registros do processo de montagem do espetáculo *A História Secreta da Lua* , culminando num resultado: a materialidade do livro de encenação, que entendo presente nas categorias de livro de artista, tendo em vista sua criação a partir do processo de montagem.

Outra expressão que poderia servir para a designação de livro de encenação a partir de livros de artista é a de "*Liberature*", que significa, segundo a artista Sarah Bodman (2013, p. 137): "*Liberature* considera que todas as partes do livro têm igual valor: texto, imagem, conceito, formato, apresentação e, o que é mais importante, a intenção original do criador". Esse termo foi encabeçado por dois escritores poloneses chamados Katarzyrna Bazarnik e Zenon Fajfer e eles não consideram os seus trabalhos como livros de artista e sim como *Liberature*.

> Apesar de sua aparência pouco convencional, na verdade, nunca pensamos em nossos livros como livros de artistas, pelo fato de suas origens serem literárias. Eles nasceram de textos (de contar histórias e expressar emoções) que buscavam espaços para se acomodarem [...] [Em Liberature], o objeto físico deixa de ser um simples meio para o texto – o livro não contém a obra literária, *é a obra literária em si* (BODMAN, 2013, p. 136).

A História Secreta da Lua , tendo sido escrito a partir dos acontecimentos de um mito (tendo aqui duas formas de criação em literatura: dramatúrgica e oral respectivamente), também contém o imaginário oriundo das duas formas com uma função objetiva: a de dar os caminhos para a remontagem do espetáculo. Portanto, podemos dizer que, dentro dessas qualidades, o livro de encenação poderia ter um outro nome que não "livro de encenação" já que, como conhecemos comumente um livro nesses termos, ele se encontra com princípios fusionados de outras áreas. Os artistas Sarah Bodman e Ton Sowden propõe o termo Livro de Arte e acreditam que o termo Liberature, a partir dos livros dos artistas Bazarnik e Fajner, podem ser considerados assim mesmo dentro da categoria Liberature. A expressão Livro de arte, proposta pelos artistas, seria melhor explicada da seguinte maneira:

> Essa expressão ajuda-os a identificar o universo de sua prática, mas também permite que o gênero estenda suas fronteiras já existentes a todas as obras afins e relacionadas ao tema. O termo arte amplia a definição de livro, podendo imediatamente, incluir todos os fanzines, múltiplos, *livres de luxe*, livros de artista, panfletos, livros alterados/reconfigurados, obras escultóricas, exemplares únicos, downloads, e-books, livros utilizando telefones celulares como plataformas, blogs, bluetooth, vídeos, podcasts, performances e quaisquer produções efêmeras, como crachás, adesivos, cartões postais e, como esperávamos, até mesmo Liberature (BODMAN, 2013, p. 138).

A partir dessas categorias elencadas pela artista em seu artigo "Podem os livros serem elétricos?", podemos pensar na forma livro produzida. Estaria, assim, o livro de encenação dentro de várias categorias dentre estas: livros alterados/reconfigurados, performances, Liberature e exemplar único, mas a categoria Livro de Artista, em sua forma ampla, agrega-o de maneira mais segura.

Considerando essas questões, que qualidades podemos verificar quando pensamos em um livro de encenação? Seria ele um livro próprio para orientar um assistente de direção ou futuro diretor de teatro ou cinema que quisesse encontrar caminhos para uma remontagem? O que seria exatamente a prática de fazer um livro de encenação quando a referência tomada para a forma livro necessária está pautada num pensamento que representa um espetáculo encenado?

Podemos tentar responder essa pergunta considerando o fator principal: o de que o livro de encenação do espetáculo *A História Secreta da Lua* seguiu a ótica dos livros de artista na sua acepção geral, ampla e generosa, e que foi construído, durante o processo criativo do mesmo, por meio da articulação entre a sua mate rialidade e a materialidade da obra teatral.

A materialidade está presente nos livros em geral como conhecemos: capas, folhas, o suporte físico que comporta as palavras e imagens contidas, mas essas estruturas no território dos livros de artista ganham amplitude, indo além das estruturas que conhecemos, o que os configura como um objeto interessante e apropriado para suportar a complexidade da obra teatral. É o livro como um objeto que vai além de sua função e destino comuns. Isso significa dizer que ele, em si, é considerado uma obra de arte de acordo com os processos de cada artista.

Por outro lado, a materialidade de um espetáculo diz respeito aos elementos de encenação, ou seja, toda a estrutura física e de pensamento que, entrelaçadas, dão forma ao mesmo: cenário, iluminação, maquiagem e figurinos, atuação, texto. Considero então que

essa materialidade foi condição de existência para o livro e que ambos são estruturas interdependentes, tendo em vista, sobretudo, as categorias de forma e discurso.

> Para chegar ao livro como obra de arte, com um imaginário próprio, é necessária a indagação da linguagem que o livro quer comportar, a procura de outra sintaxe cultural. Se a poesia é a palavra em estado de imaginação, o livro de artista é uma correspondência objetual e formal dessa circunstância, pois é extensivo à obra inteira, ao produto livro (mais que ao produto texto). Se nesse âmbito de liberação formal a função livro continua viva, funcionando, é para chegar a outra imaginação gráfico espacial, em que não há servidão alguma entre os diferentes componentes, de imagem e signo/texto, textura/volume (NAVAS, 2013, p. 40)

A visão poética sobre o assunto se contrapõe ao entendimento de um livro de encenação que contenha apenas os registros do processo de montagem. A visão pela ótica da poesia amplifica a sua função e dialoga por meio de qualidades que vão além de um objetivo meramente funcional, enriquecendo a qualidade dos registros e os tornando performáveis. A poesia utiliza por vezes nuances denominadas caligramas, onde se cria uma relação com as palavras que sugerem imagens.

Imagem 2 – Caligrama feito no livro de encenação. Ao centro o aluno Maurício Ferreira Cirne. Foto: Milena Mariz.

Para ampliar e suportar o discurso presente no texto teatral, necessitando estabelecer as complexas relações do processo de montagem com os alunos-atores, o livro de encenação foi construído revelando ao final uma voz presente nas entrelinhas do texto teatral, bem como do retorno dos alunos sobre as questões dialetizadas durante o processo. As mesmas se

pautaram em situações reais do universo feminino a partir de um ponto: o suicídio das estudantes brasileiras Giani Fabi e Júlia Rebeca. Essas questões foram o ponto de partida necessário para dar uma noção aos alunos do material mnemônico a ser desenvolvido em forma de registros posteriores, bem como para ajudá-los na compreensão presente na atmosfera do texto teatral.

É operante considerar, a partir disso, as noções abordadas em forma de diálogo e no trato com o texto teatral durante o processo, e é importante dizer que esse assunto está diretamente ligado ao discurso presente no texto *A História Secreta da Lua* . O registro, o teatro, a educação. Forças que se entrelaçaram para potencializar o processo e compor os materiais necessários que permitiram ir além disso e gerar desdobramentos na forma do livro de encenação.

A personagem principal, na figura da Lua, representa uma figura marginal presente no mito judaico-cristão da criação humana e deu origem ao texto. A questão da fragmentação entre as personagens femininas de Eva e a Serpente-mulher foram dialetizadas com os alunos durante o processo de montagem e detonaram a composição final do livro de encenação.

A montagem foi realizada com os alunos, por meio de diálogos conduzidos com a atuação colaborativa deles durante os ensaios. Os temas eram refletidos e debatidos, e os registros foram sendo criados conforme o andamento do processo, constituindo-se de: diário de trabalho da professora, grupo fechado no Facebook, registros em vídeo para uma composição final sobre os trabalhos, fotografias.

Além disso, as tentativas de confecção do livro de encenação eram testadas com os alunos-atores e o que se encontra disposto no resultado final é a digestão de todo o processo em sala de aula após a montagem do espetáculo e sua apresentação. Podemos ver na Imagem 3 um exemplo disso: uma das cenas onde os alunos realizavam várias ações com a maçã gerou a escrita mostrada a seguir. As páginas mostram uma espécie de voz interior, presente na cultura do ocidente como uma força que atravessa as questões de um feminino fragmentado, instituído nas relações de culpa e vergonha e que estão ilustradas no decorrer do livro como um fluxo de consciência.

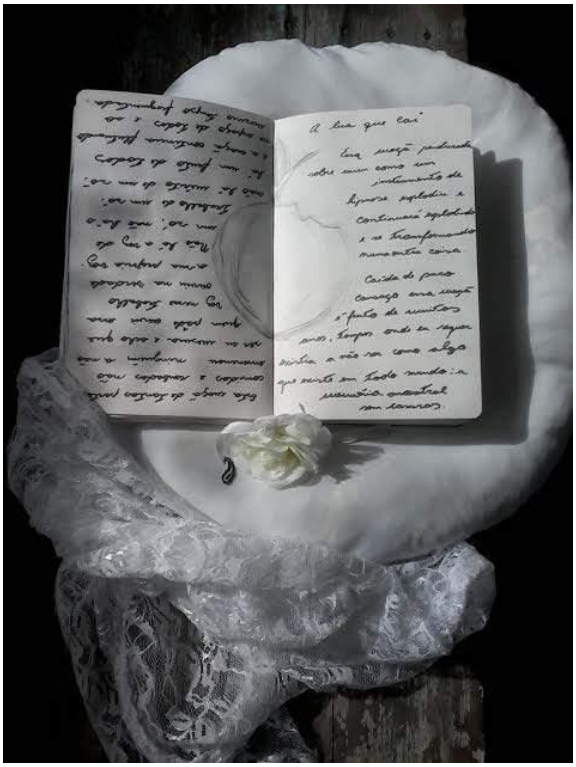


Imagem 3 – Escritos sobre a maçã e a Lua – Livro de encenação. Foto: Milena Mariz.

Assim, temos o espetáculo como suporte material para os registros mnemônicos presentes no livro. A fabricação dos registros concretizou a necessidade de trazer os elementos do espetáculo de forma a preservar sua efemeridade o máximo possível. Essa preocupação deu condições para desenvolver o formato do livro de encenação, conferir ao seu corpo qualidades associadas ao discurso do espetáculo, suas cores, suas formas.

Dessa forma, a preocupação para a tessitura do livro esteve calcada no fazer do processo de montagem a partir da pergunta chave de orientação, posteriormente feita aos alunos: de que maneira um grupo de alunos como vocês, após terminados os nossos trabalhos e em posse desse livro, compreenderá a montagem do espetáculo e como faremos esse livro? A prática de fabricar os registros não é comum para os livros de encenação, sobretudo no Brasil. Em geral eles contêm descrições soltas dos diretores, anotações avulsas, planos de iluminação misturados com descrições de personagens, sem o intuito de deixar algo para o futuro, muito mais na intenção de ajudar na elaboração do próprio pensamento. Khagat (2013) comenta essa questão quando analisa os escritos de Stanislavski.

O autor exemplifica de forma objetiva as questões da notação de encenação e elucida que cada diretor tem sua forma própria de escrever. Que a notação não é igual para todos, visto que cada um possui sua própria maneira de registrar. Acrescento a essa análise as

questões particulares de cada espetáculo, já que Khagat analisa trabalhos de grande porte. Um espetáculo de menor porte pode pedir um outro tipo de notação, com níveis e características distintos. O autor comenta sobre o livro ser "uma partitura teatral" do espetáculo e que o texto da encenação e o texto escrito devem dialogar para facilitar a compreensão futura da remontagem do trabalho, considerando que "[...] o verdadeiro elemento permanente não é o texto, é o movimento entre o escrito e o gesto, entre o gesto e o escrito, antes, durante, depois da apresentação" (GRÉSILLON; MERVANT-ROUX, 2013, p. 381).

Igualmente, é possível ver esse tipo de material nos documentos de trabalho de Boal, por exemplo onde ele desenhava e esquematizava seu pensamento, que depois iria se transformar num conjunto de obra para onde recorremos quando necessitamos, mas os registros em si ficaram em outro local, como peças de museu. Talvez possamos pensar que um livro de encenação de Boal seria toda a sua obra escrita e, mesmo assim, buscando a aura do que vai além do escrito, porque é importante ouvirmos ele falar, restringir-se apenas ao que está no papel poderia nos fazer incorrer no risco de termos uma perspectiva limitada do que seria a aplicação do seu trabalho como diretor.

Nessa pesquisa o registro precisou ser intencionalmente fabricado pela constatação de que no Brasil não se costuma criar livros de encenação, tampouco tê-los como um elemento de pedagogia. Assim, essas constatações detonaram o processo criativo do livro calcado na orientação teórica e prática dos *livros de artista*, tendo em vista a complexidade da experiência performativa presente na montagem do espetáculo. Essa experiência revela uma qualidade importante presente nas ações performativas que se estendem à educação: a de repetição presente nas práticas da performance como práticas no dizer de Schechner, segundo Icle (2010) de uma "segunda vez".

> A Performance suporia uma restauração de práticas e comportamentos que estariam dados seja por uma tradição rigidamente codificada, como é o caso de danças, teatros, rituais, espetáculos e festas ou por comportamentos tidos como 'esperados', por exemplo, o que se espera de uma noiva no dia do casamento numa família americana média (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 17)

A partir dessa citação, analisando a encenação quanto aos figurinos e a atuação com personagens de um casamento, repaginamos: ações não esperadas socialmente. O ritual de um casamento tem ações e personagens guardados na memória: uma noiva, de branco, um noivo, um padre, numa igreja, com padrinhos e madrinhas, convidados; mas, no espetáculo, todos esses personagens realizam ações totalmente inesperadas e inusitadas para o público como, por exemplo: se enforcarem com cordas imaginárias, fazerem ações diversas com uma maçã de plástico, que remetem ao mito, se jogarem no chão, entre outras.

Esse formato, pelas vias da performance e levado para o registro no livro de encenação, se enriquece ainda mais pela presença de narrativas internas advindas do processo criativo. É possível, pelo registro no livro desta pesquisa, estar em um contato mais íntimo da criação, além da presença dos elementos da encenação registrados. Ele presentifica uma voz por trás do texto, além do próprio texto, que tenta repaginar uma memória socialmente estabelecida para o feminino. Na Imagem 4 podemos ver um exemplo das possibilidades de releitura que a performance oportuniza.

Imagem 4 – “Isto não é uma serpente para sempre” – Livro de Encenação. Foto: Milena Mariz.

Essa complexidade, revelada antes da exploração dos materiais plásticos possíveis de utilização, levou à constatação de que os mesmos deveriam comportar ao máximo as características da montagem, mas, sobretudo, que dessem conta igualmente da força de criação presente no processo com os alunos, tendo em vista o objetivo de uma possível reencenação. Além disso, essa preocupação, comprovou-se no decorrer do processo, revelou um horizonte de insegurança a ser explorado com os alunos, no qual se construíram, por meio de ações pedagógicas feitas no território de risco da performance, uma larga extensão de registros que convergiram para a confecção do livro.

A presença do fator insegurança, que lançou os alunos num território de criação a ser desenvolvido pelas vias da performance, lançou igualmente o livro no mesmo processo. À medida que as cenas eram criadas com os alunos, paralelamente a busca e a resolução das dificuldades encontradas para a escolha e utilização dos materiais seguia um rumo entrelaçado, vinculado ao processo criativo do espetáculo.

Entre várias relações estabelecidas para a composição desse largo tecido busco as imagens dos braços de um cromossomo, seus pontos de intersecções e, dentro deles, uma

linha infinita de combinações na qual não podemos detectar as características e qualidades com clareza, dada a imensidão de informações contidas. As infinitas relações presentes nessa linha compõem as qualidades da obra, um corpo constituído por forma e duração. O que se quer a partir dessa observação é preservar essa duração, dar imagens para essas pequenas combinações presentes na linha interminável de um DNA, que é de um corpo artístico construído por mãos humanas. Com efeito, é essa condição que procuro reconhecer nos registros elaborados. Trata-se de

> [...] uma visão simplificadora do gesto criador [que] mostra um percurso que tem sua origem em um intenso *insight*, que se concretiza ao logo do processo criativo. Essa perspectiva contem uma linearidade que incomoda aqueles que convivem com a não linearidade e a simultaneidade desse fenômeno. Seria um modo limitador de olhar para esse trajeto. [...] Se o que buscamos é a melhor compreensão da complexidade que envolve o processo criativo, não podemos lançar mão de conceitos teóricos isolados. A discussão sobre a criação é também feita em rede, com o auxílio de um corpo teórico de conceitos organicamente inter-relacionados (SALLES, 2008, p. 76).

O entendimento do livro em processo tem forte influência no poema processo, categoria na qual um dos maiores representantes no Brasil foi Paulo Bruscky[4]. Assim, podemos pensar num livro de encenação que se desenvolve na relação entre diversos materiais como colagens, desenhos, caligramas e xérox, encontrando ao final do processo de montagem sua forma. Entendo que é necessária essa amplitude do entendimento sobre os livros de artista que podem tomar muitas outras características e penso que o livro de encenação é uma delas. Na presente pesquisa o livro, desde o início da pesquisa prática, passou para um plano concreto, no qual foram feitas várias tentativas de compô-lo até resultar na última versão, considerando o fato de que,

> [...] no universo do livro-obra há uma inegável rematerialização do livro como objeto e ideia. Poéticas, então, com intenso grau de metalinguagem, pois pelo grande peso do objeto livro pensa-se tanto sobre a sua natureza quanto sobre a sua herança cultural como objeto físico, com características simbólicas. [...]

---

[4] Paulo Bruscky foi responsável por renovar a cena artística nacional dos anos 1970 e por inserir na arte brasileira outros tipos de mídias como xérox, fax, carimbo, *artdoor*, entre outras. O artista desenvolve, através do uso de palavras e intertextualidade, um trabalho carregado de significado. Através da arte correio ele pôde burlar a censura durante os anos 1970 dentro do Movimento Internacional de Arte Correio. As questões de original e cópia, muito presentes na arte contemporân ea, também se tornam visíveis em trabalhos como *Arte com firma reconhecida*. Nos anos 1970, Bruscky também faz experimentações relacionadas ao corpo e novas tecnologias, inclusive da área médica, como o conjunto de obras *Meu cérebro desenha assim*, *Sentimentos: Um poema feito com o coração* , *Autum Radium Retratum*, entre outros. Seu pioneirismo também está inserido na fotolinguagem dos anos 1970, através de séries como *Alto retrato*, *Dados biográficos* , *O eu comigo*, *AlimentAção* e *MinoPaulo*. Disponível em: <https://www.carbonogaleria.com.br/obra/a-arte-ainda-e-a-ultima-esperanca-226#biografia>.

> representando outra percepção de leitura diferente a partir dos próprios recursos morfológicos (de sua liberação formal) (NAVAS, 2013, p. 39).

Elaine Ramos (2013) se indaga ao mesmo tempo como pode o livro de artista se adequar à realidade do *design* e, dessa indagação, redimensiono a preocupação para o universo teatral. A autora quer compreender o assunto buscando atender necessidades de cunho industrial para a sua área de trabalho. Penso que, no caso do livro de encenação, ocorrem as mesmas indagações quanto ao fazer visto, pois ele necessita registrar as questões abstratas presentes no espetáculo ao mesmo tempo em que revela as ações físicas dos atores e guarda outras informações-chave da encenação, como número de atores, cenário, figurinos, etc.

> O primeiro livro de caráter mais experimental que projetei foi 'Primeiro amor' de Samuel Beckett. Como não havia nenhum tipo de complexidade funcional envolvida mas apenas um texto curto e continuo me concentrei na tradução visual da carga poética do texto e no diálogo com os desenhos feitos por Célia Euvaldo, artista plástica e tradutora do livro. O tipo reto e pesado (Univers) e a mancha do texto, que pressiona as margens da página, exacerbam a sensação claustrofóbica despertada pela narrativa, além de criar um espelhamento com os desenhos abstratos. As folhas são dobradas, e resquícios dos desenhos atravessam de uma página a outra, transformando o livro em um objeto contínuo, o que acentua o aspecto compulsivo do texto, que parece fluir num único jorro. Já a capa tem, intencionalmente, a sobriedade de uma lápide (RAMOS, 2013, p. 97-98).

O livro de encenação, nesse sentido, se revela como um objeto metalinguístico que, no dizer da autora, "amplifica o sentido do texto", pensando esse papel como um papel da forma. A autora relata que, ao escolher algumas imagens, veio a preocupação com o leitor, de que o mesmo pudesse abrir interpretações e o foco ser retirado do trabalho. Isso seria um problema? Teríamos que seguir a risca? Não, mas considerei importante manter "a cara do espetáculo", como se o livro fosse ele por inteiro o quebra-cabeça montado e as partes dentro dele as peças menores, para não incorrer na indefinição do comentário visual ser diferente da narrativa. A autora, igualmente, toma o texto para compor o corpo do livro.

Assim, a feitura do livro de encenação seguiu várias fases, descritas a seguir, até resultar na última versão, que convida o leitor a descansar, abraçar e até mesmo dormir com ele. Esses aspectos foram trazidos do universo feminino e das qualidades naturais dessa força presente em homens e mulheres que as cultivam e ali, entre a maciez do tecido, está a escrita para ser explorada e que pede pausas, algumas contemplativas e outras possivelmente difíceis de digerir, no intuito de trazer também os aspectos noturnos do feminino presentes no texto.

Nessa experiência, o discurso é visual e tátil e quer provocar percepções físicas no leitor, já que a metodologia foi pautada em questões muito duras presentes na nossa cultura, mas ao mesmo tempo colocada de uma forma que trouxesse para os alunos a segurança e o

prazer necessário na fruição dos sentidos. O livro flui assim, como o processo seguiu a sua fruição. A fotografia abaixo mostra a transposição de alguns referenciais importantes no processo de montagem presentes no livro de encenação, bem como a forma presente no livro anterior (à esquerda) e no atual.

Imagem 5 – Referências imagéticas presentes na montagem: Lady Gaga (imagens trazidas pela aluna Ana Clara Grassi), foto da estudante Júlia Rebeca tirando um *selfie*, tiragens de revistas, imagens que remetem ao universo feminino e momentos com os alunos em sala de aula. Foto: Milena Mariz.

Diante de uma cultura de pasteurização, como afirma Navas (2013), onde se busca o entretenimento e o consumo, o livro de artista ganha um outro objetivo contendo em seu corpo um convite para experimentar uma ampliação dos sentidos. A designação envolve conceito e contemplação com leitura e percepção. O livro de encenação insere mais uma função além de possuir essas qualidades: a de consulta e informação para oferecer um caminho a fim de se vislumbrar novamente a obra, ele oferece um retorno ao passado com prospecção.

5.2 PRIMEIRAS REFERÊNCIAS DE CRIAÇÃO

Os trabalhos iniciaram a partir de uma exploração de exemplos de livros de artista compartilhados em sala de aula, seguindo uma trajetória de busca de materiais e

experimentações calcadas nas primeiras referências tomadas como, por exemplo, os livros performáticos do multiartista sul-africano William Kentridge, provenientes da exposição que visitei em 2013, na Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Kentridge realiza trabalhos em livros antigos (Imagem 6) nos quais, pelo aproveitamento das páginas, desenha imagens, muitas dele mesmo, em sequência de movimentos. No desenrolar das mesmas é possível seguir os desenhos do artista como um pequeno filme feito à mão; podemos inclusive acompanhar a feitura dos livros a partir dos registros feitos em vídeo, outro material muito utilizado pelo artista. Durante visita na exposição na pinacoteca foi possível assistir a instalação *Journey to the moon*, na qual o artista se mostra tentando chegar várias vezes na lua sem sucesso, fazendo referências de sua imagem com o universo feminino. Posteriormente, esse vídeo e a experiência na exposição foi compartilhado com os alunos, sem obter muito interesse, entretanto, potencializou fazeres para a fabricação dos registros.

Imagem 6 – Cambio, de William Kentridge, 1999. Imagem disponível no blog do artista.

A partir dos relatos feitos por Le Borgne (2013) sobre o processo da obra *Refuse the Hour* e pelas referências trazidas pela exposição visitada, Kentridge se mostrou uma inspiração determinante. Em primeiro lugar, ele organiza a partir de várias linguagens artísticas um todo comum que se revela por meio dos vestígios de criação que gera no decorrer do seu processo. *Refuse the hour* é uma obra que une aspectos do universo teatral com o cinema e as artes plásticas. Kentridge brinca com os tempos de criação, indo para além deles, dando conta de processos paralelos e de muitas informações para compor o universo criativo no qual resulta o trabalho. Esse mesmo universo multidisciplinar também esteve presente para a feitura do livro de encenação, que atravessou igualmente movimentos múltiplos por meio de ações pedagógicas em sala de aula. O trabalho desse artista é

> [...] decididamente pluridisciplinares, seus espetáculos, assim como seus processos de gestação – para os quais Kentridge reuniu uma mesma equipe de colaboradores – colocam questões quanto à especificidades de suas elaborações em um ambiente duplo: a distância do atelier e o imediatismo dos ensaios no palco. Nesse intermédio, um outro tipo de espaço-tempo preparatório, coletivo, se impôs, em direção ao qual convergem associações de formas e ideias. Esses workshops, assim chamados pela equipe, e os ensaios, mostram as engrenagens de um trabalho cênico atravessado por múltiplos movimentos de criação (LE BORGNE, 2013, p. 499-500).

Auslander (2006) discute a autenticidade do registro e insere a questão das condições periféricas à ação dos artistas quanto ao assunto. Le Borgne (2013) comenta sobre o fazer artístico de Kentridge, que se funde entre as atividades no seu atelier e a produção dos espetáculos. O artista aproveita tudo, fusiona os materiais, brinca com a materialidade do seu processo e se insere visualmente nele a ponto de podermos testemunhar os percursos que cria, suas falhas e acertos, mesmo não sendo críticos genéticos.

> Se formos insistir num critério de autenticidade ao contemplar a documentação de performance, devemos nos perguntar se acreditamos que a autenticidade reside nas circunstâncias subjacentes à performance, as quais podem ou não ser evidentes na sua documentação (AUSLANDER, 2006, p. 03).

Essa preocupação trazida por Auslander se tornou minha, igualmente, ao pensar de que forma poderia tecer uma materialidade que pudesse ser concebida de forma evidente, mas, sobretudo contundente, quanto ao processo de montagem e sua documentação, considerando que o documento na performance está condicionado ao chamado “estatuto ontológico” da mesma e não apenas pode registrá-la como é possível vislumbrar nele uma performatividade. Portanto, pode-se falar que os documentos em performance são performáveis e graças a essa qualidade é possível pensar em desdobramentos desses mesmos documentos.

Outra referência importante foi tomada da visita à exposição *Viveiros*, no Instituto de Artes da UFRGS. Nesse momento, tomei conhecimento de alguns trabalhos dos colegas das artes visuais, por meio de livros nos quais eram escritas confissões de vida, páginas antigas em que se costuravam desenhos de corações, roupas, pessoas, inúmeras imagens. Havia, ainda, imagens que pareciam documentos antigos, mensagens escritas numa época passada que, entretanto, fazem referência à atualidade dos artistas. Esses materiais contribuíram para alargar os horizontes sobre o fazer do livro e foram os primeiros encontros com a teoria e a prática dos livros de artista.

A primeira tentativa de realizar os registros com os alunos para o livro de encenação gerou a necessidade de uma busca por materiais. Esses materiais, ainda indefinidos no princípio dos trabalhos, foram evoluindo conforme o desenvolvimento do processo de montagem do espetáculo. Nas primeiras aulas do mês de agosto levei para os alunos diversos

materiais de desenho, como papel canson, lápis de cor, pastel a óleo, além de imagens de alguns livros de artista (Imagem 7) recolhidos na biblioteca do Instituto de Artes da UFRGS.

Imagem 7 – Exemplos de livros de artistas levados para os alunos. Foto: Milena Mariz.

A proposta com os alunos era desenhar as imagens do coro do espetáculo numa folha de canson de tamanho A3. Dispus o papel no chão com os lápis, na intenção inicial de que o livro tivesse o formato de uma serpente, no qual cada folha de canson seria uma vértebra a ser posteriormente encaixada por tecidos ou outro material a ser pesquisado. Assim, as folhas teriam que ser dispostas de forma a serem dobradas para compor o formato de um livro a ser aberto quando necessário.

Os alunos desenharam então as formações do coro no papel canson (Imagem 8), referentes às primeiras cenas, além de outras imagens retiradas das primeiras percepções do texto. Essa primeira tentativa de registro necessitou compreender o que exatamente eles iriam colocar no papel, um problema posto já de início. Imaginei, então, que inserir as formações do coro daria conta de um primeiro material a ser preservado para o futuro, já que o espetáculo se desenvolve com ações feitas num coro de atores que intercalam texto com ações físicas. Entretanto, como inserir o texto teatral nesse registro? Foi uma primeira dificuldade.

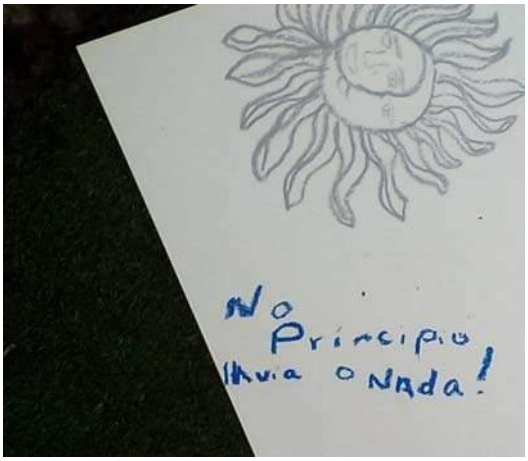


Imagem 8 – Desenho feito pela aluna Natália Fraga no papel canson. Foto: Milena Mariz.

Essa pergunta me levou a buscar respostas para uma segunda tentativa de realizar os registros. A segunda tentativa partiu da materialidade experimentada numa oficina de *Book of life* (Imagens 09, 10 e 11) com a artista plástica Flávia Antoniolli. Essa prática, comum nos Estados Unidos, é realizada a partir de diversos materiais plásticos como fotografias, tecidos, tintas de várias qualidades, colagens dentre outros. Nesse tipo de proposta, devem ser criadas pequenas construções nas páginas trabalhadas em folhas de livros a serem reutilizados. Essa proposta, feita aos alunos, me levou a suprir duas necessidades: a primeira, encontrar o livro suporte necessário e, a segunda, o que inserir nas folhas.

Para a primeira questão fiz visitas em sebos de Porto Alegre, examinando o corpo dos livros e folheando as páginas para tentar experimentar, a partir desse contato, qual deles seria adequado para compor um Livro de Vida, no qual deveriam constar questões de uma história pessoal. Entretanto, para a pesquisa, em lugar de histórias pessoais, deveria prevalecer os elementos da encenação e a participação dos alunos, tentando pensar essa perspectiva para a materialidade dos registros na pesquisa. Durante a oficina de *Book of life*, examinando revistas de várias naturezas, me deparei com um universo de imagens muito amplo que construí na medida em que escolhia as que mais me interessavam ou me chamavam a atenção pelas cores, buscando compor elementos que deveriam juntos criar uma primeira formação, além da preparação anterior das páginas com tintas especiais. Podemos ver alguns resultados a partir das imagens a seguir:

Imagem 9 – Primeira página do *Book of life*. Foto: Milena Mariz.

Imagem 10 – Associação de ideias realizada com técnica de colagem. Foto: Milena Mariz.

Imagem 11 – Preparação das folhas do livro suporte para Book of life. Foto: Milena Mariz.

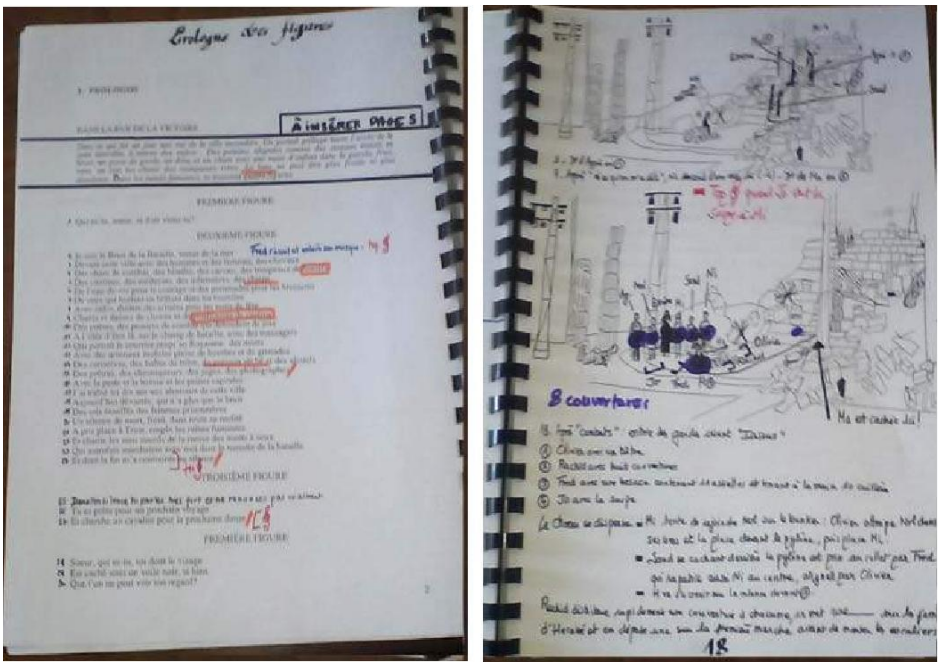
.

Mas essa técnica comportou, para o grupo de alunos, outra dificuldade, além de como resolver o conteúdo dos registros levando em consideração os elementos da encenação: eles deveriam fazer um único livro ou cada um fazer o seu? E, fazendo o seu, não haveria questões pessoais que eles não gostariam de compartilhar, já que as referências do *Book of Life* eram, sobretudo, imagens criadas a partir das histórias de vida? Em conversa com a artista plástica gaúcha Luísa Gabriela eu questionei a significação desse tipo de livro e que, talvez, fosse bom que cada aluno estivesse em posse do seu próprio livro. Ela me mostrou como se compõem as folhas de um possível livro a ser criado com folhas soltas e um exemplo de livro que é possível vestir feito numa grande lona pintada, além de um livro de artista criado por ela para uma oficina de confecção para essa materialidade.

Entendi que a ideia de cada aluno ter o seu próprio material seria interessante, assim, levei treze cadernos de capa dura e folha pautada, além das minhas referências com o *Book of life*, e solicitei que eles registrassem nas folhas as questões mais importantes criadas nas cenas, além de qualquer outra coisa que chamasse a atenção deles para posteriormente selecionar as imagens ou textos que pudessem surgir, a fim de compor um único livro com referências de todos. Essas imagens poderiam ser retiradas da internet por eles ou de qualquer outra referência externa que considerassem importante, mas elas deveriam ter ligação com o processo.

Essa tentativa não deu resultados satisfatórios. Os cadernos, em grande maioria, não retornaram e, os que retornaram, apenas dois, vieram com referências que não tinham ligação com o que estávamos criando ou que pudessem remeter a aspectos importantes da cena. Apesar disso, o processo criativo do espetáculo se mostrava bastante motivador para os alunos. Eles se envolviam bastante com o que estavam criando, mas a tentativa de inseri-los numa prática como essa se mostrou inoperante nesse momento. Ainda assim, restava a pergunta sobre como registrar o texto em si e fazê-lo dialogar com o imaginário presente no texto teatral.

Durante os seminários sobre processos de criação em teatro com Sophie Proust, no segundo semestre de 2014, no PPGEDU-UFRGS, essa questão com o texto se resolveu no momento em que a professora e pesquisadora trouxe imagens de registros textuais realizados para o espetáculo *Femmes de Troie* com direção de Mathias Langoff.



Imagens 12 e 13 – Caderno de registros do espetáculo *Femmes de Troie*, páginas cedidas por Sophie Proust. Fotos: Milena Mariz.

Nessa referência, como mostram as imagens 12 e 13, o texto é registrado no lado esquerdo da folha e, as ações correspondentes , registradas no lado direito. Esse exemplo possibilitou ideias para uma terceira tentativa de registros com os alunos. Assim, os materiais foram dispostos mais uma vez no chão do palco, juntamente com o livro escolhido como suporte para os registros. Cada aluno teve participação sobre o registro das ações conforme a sua parte do texto correspondente, enquanto os demais colegas ajudavam a rememorar as passagens até então criadas para o espetáculo, além disso reunimos imagens e traços da escrita deles, em momentos anteriores aos ensaios, para compor algumas páginas.

Esse tipo de prática nos ajuda a compreender que o processo criativo tem ecos que saem a partir de eventos que deixam traços e que podem ser guardados intencionalmente de uma forma que se aproxime da sensibilidade com que foi tecido. O que entendo como riqueza do documento é o “fenômeno mental” que ele guarda, essa constatação trazida por Salles (2008) revela bem o quanto de aura pode um documento apresentar, a reunião poética das imagens em forma de colagens configura bem essa questão, buscando revelar um pouco da alma do processo.

O registro é um documento do processo criativo do espetáculo e, assim como se pauta numa obra que se faz em dimensões lineares e ao mesmo tempo atemporais, ele guarda um rosto próprio que se evidencia na maneira como o processo de montagem caminha. O rosto, digo qualidades, que dão identidade ao registro, conduziram, nessa abordagem de pesquisa,

formas de fazer. Entretanto, nem todos os traços puderam ser utilizados, visto que, assim, causariam uma grande confusão a quem a eles recorresse, sobretudo alguém que não esteve presente no processo quando considerada a qualidade prospectiva. Observando isso, optei por escolher os pontos mais significativos que pudessem tecer uma base segura de prospecção a ser inserida no livro.

Nos estudos genéticos teatrais, o documento na performance está condicionado ao chamado "estatuto ontológico" da mesma e não apenas pode registrá-la como é possível vislumbrar uma performatividade. Portanto, pode-se falar que os documentos em performance são performáveis. Isso ocorre porque o artista vai revelar na materialidade das suas obras as questões que o impulsionam; suas falhas, derrotas e superações podem estar implícitas num único recurso físico (como um livro usado que se risca a carvão) e, a partir dessa evidência, é possível pensar a análise genética. É no percurso artístico visto como um todo que se pode compreender e apreender os fundamentos da poética que definem a identidade artística, daí a importância dos registros e vestígios presente no processo de criação para esses estudos.

A terceira tentativa de realizar os registros da montagem com os alunos-atores reuniu os princípios do *Book of life* com o procedimento trazido como exemplo por Sophie Proust (2014). A professora e pesquisadora em estudos teatrais comenta sobre a frustração que o fazer dos registros pode causar no processo de montagem de um espetáculo. Sobre as questões do processo que não podem ser completamente acessadas nos documentos dadas a complexidade do processo como um todo.

Proust analisa, nesse sentido, que o observador não participante difere do observador participante, que é o caso desta pesquisa, comentando que as notas de observação se fazem ou em cadernos ou em pastas onde podemos ir colando as folhas aos poucos. Na pesquisa, os alunos-atores, além das práticas em sala de aula, postavam imagens e textos no decorrer do processo que foram importantes para evidenciar a participação e interesse deles, ao mesmo tempo que contribuiu para a tessitura do livro, entretanto, esses registros não evidenciaram o que exatamente ocorria nos ensaios e as ações que todos c onstruíam nos seus mínimos detalhes, por exemplo.

Sophie Proust comenta que a um dado momento não poderemos mais separar as cenas como partes isoladas, mas que o processo se mostra complexo com uma variedade de forças que o compõe. No seminário realizado em Porto Alegre, ela cita um exemplo de notação feita do espetáculo "*Femmes de Troie*", de Mathias Langoff e solicitou aos participantes que fizessem os registros da cena de um ensaio de *Tartufo* no Theátre de Soleil. Nós constatamos, após a tarefa, a dificuldade de situar todos os elementos numa notação por

questões de tempo, questões de variedades de componentes, expressões dos atores, pequenos gestos que podem modificar-se a cada cena.

As notações sobre o espetáculo de Langoff, cujos registros Sophie Proust nos mostrou em comparação, foram feitas de maneira muito objetiva com o texto teatral do lado esquerdo do caderno e as ações para as partes do texto registradas do lado direito, com indicações numéricas e desenhos quando necessário. Para cada passagem do texto ao lado esquerdo, ao lado direito a ação cênica correspondente, mesma estrutura utilizada como referência para os alunos-atores. Posteriormente, escolhi inserir no lugar previsto para o texto as fotos do espetáculo correspondentes às ações descritas pelos alunos-atores, por entender que, dessa forma, facilitaria a visualização das mesmas.

Certos tipos de registro, conforme a análise de Sophie Proust, podem situar o pesquisador numa posição problemática, registros dos ensaios feitos com recursos de vídeo, por exemplo. A professora enfatiza que esse procedimento pode trazer questões como o tempo que podem levar os ensaios e a falta de necessidade de ter oito horas de ensaio registradas para retrabalhar e retomar uma parte do processo. Igualmente, se é o caso de haver uma pessoa exclusivamente para fazer esse tipo de registro, também pode ser complicado e cansativo, levando em conta todo o esforço realizado quando as coisas podem mudar no processo logo em seguida, não se precisando necessariamente verificar o registro em vídeo. Afirma que o vídeo, nesse sentido, pode dificultar o trabalho mais do que melhorá-lo. As fotos, do ponto de vista de Sophie, já são mais aceitas.

Entendo que, mesmo assim, as fotografias não comportam as questões todas do processo, embora sejam usadas como referência. Se o vídeo não permite ver de uma maneira mais precisa as referências das escolhas tomadas na direção, as fotografias também não o permitem embora forneçam maior precisão. Proust (2014) relata a importância de contextualizar as notas levando em consideração o todo do processo e que o pesquisador deve ser capaz de relatar isso levando em conta o contexto cultural onde está inserida a pesquisa. Acredito que a observação seja muito verdadeira e, experimentando essas questões na prática, entendi que deveria criar os registros respeitando o aspecto de complexidade trazido pela encenação e que os registros deveriam ser feitos de forma contextualizada com as questões presentes no processo em que foram trabalhadas com os alunos-atores.

Assim, tendo em mãos o livro escolhido, dei início à preparação das folhas, utilizando tinta acrílica. Esse procedimento necessitava ser feito anteriormente, visto que a tinta precisava secar o suficiente para que as folhas pudessem ser trabalhadas com segurança. Além de preparar as páginas para a escritura das ações, solicitei que levassem imagens

retiradas de revistas, fotografias e outras referências que quisessem incluir, a fim de fazermos a atividade durante a aula marcada especialmente para isso (imagem 14). Esse tipo de atividade comportaria um tempo fora do ensaio, visto que os encontros eram insuficientes para todas as atividades previstas.

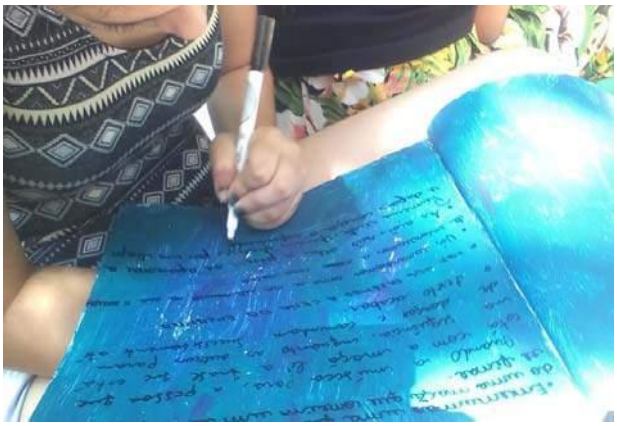


Imagem 14 – Registro feito pela aluna Karolyne Bentivoglio – segundo encontro para os registros.
Foto: Milena Mariz.

Imagem 15 – Imagens e recortes de revista presentes no momento dos registros com os alunos-atores.
Foto: Milena Mariz.

As aulas separadas para a realização dos registros com os alunos seguiram essa técnica em dois encontros (imagem 15). Paralelamente, eu seguia na preparação das folhas, visando buscar um terceiro encontro com eles após a apresentação do espetáculo. Isso tinha como objetivo registrar questões após o fechamento do processo, o que não foi possível devido às obrigações de final de ano dos alunos. Sendo assim, os demais registros para os elementos de encenação teriam que ser inseridos por mim posteriormente.

Nesse momento, já no final do processo de montagem, outras dificuldades se apresentaram para a feitura dos registros: as questões do tempo disponível para os trabalhos se evidenciaram ainda mais, ao mesmo tempo os alunos sentiam-se inseguros diante de um trabalho construído dentro das questões da performance. Eles demonstravam em vários momentos não conseguir dar conta de digerir um processo de montagem tecido no solo inseguro da performance e, ao mesmo

tempo, dar conta das questões do livro evidenciando a qualidade de forças criativas capazes de lançá-los numa estrutura mais ampla do fazer. Essas associações suscitam uma lógica na qual "[...] do cruzamento entre o que eu faço e o que eu sou desdobram-se forças históricas, afluentes socioculturais, subjetividades cúmplices, dígitos pessoais" (GRÉSILLON, 2013, p. 19), forças amplas que necessitam de um tempo maior dentro do processo de criação.

Os processos criativos em performance permitem a vivência e o incômodo onde os alunos-atores estiveram interligados num movimento em situação que, embora tenham encontrado zonas de tensão antes de se apropriar do resultado, fez com que todos interagissem com os elementos da encenação, alcançando uma construção de grupo que é como um fazer em rede, ligado por associações. Preocupações sobre a boa ou má recepção do público, por exemplo, foram relatadas e depois solucionadas. Embora sem compreender inicialmente, eles seguiam envolvidos intensamente nos ensaios.

Assim, no decorrer do processo, os alunos ajudaram a pesquisar uma forma de como fazer o livro de encenação, demonstrando muito interesse pela montagem do espetáculo em vários aspectos e participando da construção de registros presentes em imagens escolhidas por eles livremente, por meio das referências exploradas. Isso ficou visível, sobretudo pelas postagens no grupo fechado do Facebook, a ser analisado de forma mais detalhada posteriormente, intitulado com o nome do espetáculo e criado para manter o contato e ajudar na integração do grupo, tendo em vista a necessidade de diálogo com os alunos em outras horas do dia, somadas as referências presentes no diário de trabalho, no vídeo etc.

Após a apresentação do espetáculo no teatro da escola, o livro continuou gerando indagações. Ainda precisava ser terminado e, como pesquisadora, eu sentia que parte das respostas buscadas para sua forma prospectiva ainda não estavam presentes. Busquei terminar algumas folhas restantes e prepará-las para os materiais seguintes, realizei colagens no corpo do livro (Imagem 16) e segui os trabalhos solitariamente. Caso os alunos precisassem voltar a realizar alguma outra parte, ainda haveria tempo.

Imagem 16 – Imagem da serpente feita com colagem de retalhos sobre tinta acrílica. Foto: Milena Mariz.

Ao terminar de preparar as páginas do livro, que eu considerava estar na forma correta, me dei conta de que as cores escolhidas, as imagens criadas, a capa confeccionada, nenhum desses elementos tinha o rosto do espetáculo. Essa constatação gerou uma última dificuldade: se o livro estava sendo construído para o futuro, a primeira referência adquirida de quem entrasse em contato com o seu conteúdo para uma possível reencenação seria a sua forma, as suas cores, a maneira com que está confeccionado. Sendo assim, o livro que tinha diante de mim pareceu, em determinado instante, inadequado, após meses de dedicação.

A montagem do espetáculo, realizada de forma limpa, com poucos recursos cênicos e cores, de iluminação branca e com referências constantes a um feminino fragmentado, se evidenciaria melhor num livro de encenação com outro suporte. Essa questão se desdobrou meses depois quando a finalização do suporte anterior me dava a sensação de inadequação, como se ali não estivessem presentes questões importantes trabalhadas no processo com os alunos: a inadequação do feminino; a tragédia das jovens; os aspectos presentes no texto que remeteram os alunos a pensarem em aspectos como a solidão, a morte, a falibilidade das relaçõ es; e, a distância, por vezes, abismal entre sentimento e expressão, bem como a figura da lua que remeteu os alunos ao mistério do feminino e aos aspectos noturnos da condição humana (Imagem 17).

Foi como se, ao final de todo o processo, um recipiente estivesse muito cheio de informações e estourasse, ou melhor, como se nesse mesmo recipiente uma série de forças e questões trabalhadas com os alunos estivesse sendo digerida para sair a qualquer momento. Foi assim que a última versão para o livro surgiu comportando aspectos aparentemente óbvios, porém, ainda não conscientes até a quele momento do processo, reunindo questões importantes do interior da criação e respeita ndo melhor o aspecto visual do espetáculo.

Imagem 17 – Livro Colorido e o Atual (da esquerda para a direita). Foto: Milena Mariz.

Assim, podemos perceber que existem infindos materiais capazes de compor um registro em teatro e esses materiais ficam por conta da pesquisa do artista, assim como é com os artistas plásticos. Os livros podem ser pintados à mão, fotogr afados, serem lançados em aplicativos digitais, manuscritos com teor poético e mesmo assim precisaremos de uma gama larga de registros em teatro dentro dessa perspectiva para começarmos a pensar de fato em alguma teoria ou metodologia com mais exemplos a serem embasados e inspirados. Um vasto tempo se coloca diante dos artistas teatrais nesse sentido, porque precisaremos criar muitas possibilidades e fazer dialogar todas elas para que essa questão possa ser ainda mais enriquecedora.

6 FACEBOOK

Este capítulo apresenta de que forma a utilização do grupo fechado na rede social Facebook atuou como um importante suporte para a pedagogia do teatro na pesquisa. Igualmente mostra a importância da rede social para a aprendizagem dos alunos. Descreve os registros lançados pelos alunos-atores que possibilitaram criar elementos importantes nas cenas do espetáculo, bem como os que potencializaram a criação das páginas do livro de encenação. Assim, prosseguirei a análise tomando como referência esse registro junto às descrições sintetizadas das cenas. Esse momento de análise sobre a rede social é um tanto trabalhoso de se compreender e exige certo esforço do leitor mas no todo é fundamental para compreender as notações e a movimentação das mesmas durante o processo com os alunos.

6.1 OS REGISTROS NA REDE SOCIAL FACEBOOK E O PROCESSO PEDAGÓGICO EM TEATRO

No site Infoescola, Ana Lúcia Santana (2015) comenta que a rede social criada no ano de 2004 pelos alunos da Universidade de Harvard, Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, foi inicialmente idealizada para operar apenas entre os alunos dessa instituição a fim de compartilhar fotografias e fatos ocorridos entre os mesmos. O que aconteceu de fato é que essa função se expandiu para outras uni versidades norte-americanas em pouco tempo e atingiu uma capacidade de expansão que alcanç ou praticamente a maior parte dos países no mundo.

A sua utilização, dentro de um universo amplo de finalidades, ainda é polêmica, discussões éticas e restrições de uso oco rrem com frequência no mundo da educação, no qual a rede social é vista com certa suspeita, sendo mesmo proibido o acesso em algumas instituições. O fato é que, embora esse dispositiv o facilite que todo o tipo de informações seja compartilhada, a legitimidade de sua utilização é ainda tratada com desconfiança, porque dissemina e disponibiliza vários tipos de informações entre seus membros, desde assuntos de várias áreas do conhecimento até acontecimentos banais.

> De acordo com o contínuo crescimento da utilização de nova tecnologia IT&C no dia a dia, a implementação dessas tecnologia s em atividades de aprendizado se torna uma necessidade. Embora as plataformas virtuais tenham sido implementadas em universidades ao redor do mundo, os métodos educacionais, técnicas e ferramentas de softwares educativos não tem conseguido acompanhar as novas tecnologias da informação. Um exemplo são os sites de redes sociais que são muito populares, sendo acessados regularmente por boa parte de estudantes e professores, mas ainda não considerados um instrumento de ensino e aprendizado (STANCIU; MIHAI; ALECA, 2012, p. 56) (Tradução minha)[5].

Na rede social Facebook é possível acompanhar desde fatos da vida pessoal de alguém conhecido ou não até a divulgação de trabalhos, bem como a disseminação de ideais e debates sobre diferentes assuntos com níveis de profundidade variados. Ao mesmo tempo, o Facebook disponibiliza muitas ferramentas na sua estrutura capazes de reunir grupos de pessoas, criar eventos futuros no plano real com várias finalidades para reunir indivíduos em torno de algum objetivo comum: uma festa, uma apresentação teatral e até me smo uma passeata.

A utilização do grupo fechado da rede como uma ferramenta de trabalho nessa pesquisa foi muito bem aceita e potencializou a criação do livro de encenação, fortalecendo as bases do processo de montagem do espetáculo. A ferramenta possibilitou para a pesquisa enxergar o processo de criação do seu interior, visto que a recorrência dos dados registrou a maior parte dos acontecimentos em torno da metodologia em sala de aula e das referências do processo criador do livro. “O avesso de todas as coisas e a imensidão íntima das pequenas coisas são visitados. Transpostos os limites exteriores da obra, quão espaçoso é o interior. A intimidade da obra guarda uma movimentação intensa e uma vasta diversidade de possibilidades de obras” (SALLES, 2008, p. 32).

O grupo fechado, a partir da análise que busquei em Kaghat (2013) para os tipos de notação realizadas por diretores como Stanislavski, contém orientações e resoluções minhas para o processo que, vistas como um todo, seria possível considerar o grupo virtual como uma modalidade de livro de encenação dentro de um outro aspecto, visto que o mesmo possui, a partir da análise do autor, uma relação longa, porém importante, que gostaria de frisar acerca do que normalmente se encontra num livro de diretor ou livro de encenação sobre as notações:

---

[5] Due to the continuous increase of using new IT&C technologies in everyday life, the implementation of these technologies in learning activities becomes a necessity. Although the e-learning platforms are implemented in universities all around the world, the educational methods, techniques and educational software tools do not have always keep the pace with the new information technologies. An example is the social networking sites, which are very popular, being accessed regularly by most students and teachers, but not yet considered an instrument for learning and teaching. (STANCIU; MIHAI; ALECA, 2012, p. 56).

> Assim, conforme o supracitado, podemos fazer as observações seguintes: 1) o conceito de registro de encenação (*prompt book*) não difere do conceito de livro do diretor (*Director notebook*), na medida em que ambos se referem a um caderno no qual o diretor e sua equipe anotam tudo que tange à encenação e à representação teatral; 2) diferentes níveis de anotação teatral estão presentes no registro da encenação, dos quais se pode citar: a) um primeiro nível com relação à leitura dramatúrgica do texto, no qual o diretor anota o conjunto de observações relativas aos personagens, aos seus diferentes caracteres e estilos de interpretação; b) um segundo nível dedicado à performance dos atores: gestual, mímicas, dicção; c) um terceiro nível com relação à cenografia, o que é concretizado nas maquetes e nos croquis do cenógrafo e do figurinista; d) um quarto nível, que trata dos outros componentes da encenação teatral, como a iluminação, a música, a maquiagem, os acessórios; e) um quinto nível de caráter técnico e que é representado por tudo que é anotado como indicações práticas sobre a organização da encenação, ou que contribuem para que ela se realize com um encadeamento perfeito (entradas, saídas, sinais de advertência, sinais de execução); 3) se todos esses níveis se referem diretamente à performance no palco, o livro do diretor pode também conter outros tipos de notações, como: a) os dados relativos ao elenco; b) a distribuição dos papéis; c) a agenda das sessões de ensaio; d) a lista dos materiais necessários para a realização do cenário; e) a lista dos outros equipamentos necessários; f) o planejamento das apresentações; g) os cartazes (KAGHAT, 2013, p. 423).

Essa relação de conteúdos, que podem ser en contrados em um livro de direção, está presente em maior ou menor nível no corpo do grupo virtual. Entretanto, se analisados os conteúdos das postagens ao longo do processo de montagem, não há qualquer referência ou intenção declarada de prospecção do registro. A intenção de organizar os conteúdos lançados numa outra ordem estética se concretiza na materialidade do livro dentro da proposta dos livros de artista.

Nesse sentido, as indicações de notações previstas são organizadas de uma outra forma, considerando a opção inicial e determinante da proposta em sala de aula com os alunos-atores de fazer com que o processo fosse transmitido para o futuro, qualidade não presente no grupo fechado, que atua apenas como um suporte das aulas, embora as informações contidas nas postagens sejam de grande importância na análise do processo.

O eixo de análise dos estudos genéticos com enfoque no teatro pode ser tanto com relação ao texto teatral quanto ao espetáculo. Grésillon (2013), ao analisar os manuscritos de Marguerite Duras para o texto *L'amante Anglaise*, opta por observar uma fusão entre esses dois eixos, comentando que existe uma dialética necessária para a interpretação dos registros. Objetivamente, Grésillon comenta que é mais fácil se debruçar sobre a feitura da redação do texto do que os traços do espetáculo. O observar das autoras, contudo, privilegia um terceiro caminho que se aproxima muito dessa pesquisa, mostrando igualmente um intrincamento de conexões e relações que compreendo muito próximas da visão dos processos de criação em teatro performativo.

Dentre os estudos das pesquisas genéticas, os traços do processo criativo se evidenciam como indicadores das escolhas do artista de teatro, bem como da construção da obra teatral. O Facebook nessa pesquisa foi fundamental para permitir o suporte necessário que possibilitou, além da reunião dos índices do processo com os alunos-atores, alargar o tempo de discussão, fortalecer laços afetivos entre os alunos-atores e a professora-diretora, bem como ajudar a tomar decisões importantes que de outro modo, pelo tempo de apenas uma hora e meia por semana destinado aos ensaios, não seria possível.

Existe uma visão de organização nesse âmbito que busca compreender, pela reunião dos traços, as características das forças determinantes que atuaram no processo de criação. Embora nessa pesquisa não tenha havido um enfoque de análise sobre a criação do texto teatral, o livro de encenação não deixa de ser um registro escrito do processo como um todo, que materializa o texto e as referências de criação do espetáculo com os alunos-atores

Constituiu-se assim, na prática, uma nova esfera de atuação pedagógica evidenciada por uma complexa rede de postagens. É possível, pelo mesmo suporte, compreender ao longo da linha do tempo dos *posts* o caminho realizado por mim, como professora-diretora, e o retorno dos alunos-atores durante questões importantes relativ as à montagem, o que deu à rede social, como suporte, a possibilidade de guardar um percurso de criação.

> Os estudos genéticos nascem de algumas constatações básicas. Na medida em que lidamos com os registros que o artista faz ao longo do percurso de construção de sua obra, ou seja, os índices materiais do processo, estamos acompanhando seu trabalho contínuo e, assim, observando que o ato criador é resultado de um processo. Sob essa perspectiva, a obra não é, mas *vai se tornando*, ao longo de um processo que envolve uma rede complexa de acontecimentos (SALLES, 2008, p. 25).

Dentro desse mesmo percurso foram fabricados os traços em forma de postagens ao longo do processo criativo. A importância da definição do termo se encontra a partir do pensamento da autora Josette Féral (2013), em que a denominação Traço é considerada “mais leve que arquivo”, porque a palavra “arquivo” tem para a autora a sensação de algo com um peso remoto, como alguma coisa que ficou muito distante e guardada. Nesse aspecto, penso que, a partir do dizer de Lúcio Agra (2014), o traço na qualidade de documento do processo de criação tem uma potência de vida contra a morte, isso significa que está vivo pela potencialidade criadora que guarda. Esse sentido se revela no momento em que os mesmos influenciaram a criação dos trabalhos, potencializando a força do processo criativo, como na imagem postada em 26 de setembro de 2014 (imagem 24), que foi utilizada para a projeção semanas após os ensaios.

> A palavra traço, e o conceito que ela cobre, me parecem mais de acordo com os modos de trabalho atuais. Ela é múltipla, polissêmica, exprime bem a diversidade de natureza e de origem dos traços possíveis. Eles podem ser, por exemplo, tanto sonoros quanto gráficos, tanto escritos quanto mnésicos, tanto virtuais quanto tangíveis, refletindo a multiplicidade dos dados que podem ser reunidos em torno da criação de um espetáculo. O aspecto mais importante desclassificação é a possibilidade de se ter traços virtuais ou invisíveis ou, ainda, ausentes (FÉRAL, 2013, p. 570).

Outra observação feita por Féral são as naturezas dos traços. Ela afirma que eles têm uma espécie de hierarquia e clareza quanto ao que são e suas funções. Além disso, comenta que eles se desenvolvem em outros portando deduções, alguns saturados, outros lacunares. Pensando sobre os dados presentes no Facebook, identifico essa hierarquia no momento em que algumas postagens não atuam diretamente na criação do livro de encenação, ao passo que outras sim. Entendo também que, dentre os registros de Diário de Campo, vídeo e fotografias, a rede social, em termos de hierarquia, tenha sido a referência suporte mais importante do processo, porque foi o registro mais recorrente durante as aulas, atuando nas ações pedagógicas com os alunos-atores por diferentes finalidades.

O grupo fechado foi criado por mim em 06 de agosto de 2014, intitulado com o nome do espetáculo. É composto por quatorze integrantes: a professora-pesquisadora e os treze alunos da Turma 93 e registrou o número de “curtidas” e visualizações em cada *post* publicado ao longo dos meses, guardando os comentários dos alunos-atores e professora-diretora. As “curtidas” identificam cada pessoa que gostou do material presente nos *posts*, bem como as visualizações. O grupo perfez um total de 140 *posts* desde o período compreendido entre 06/08/2014 a 13/12/2014 (vide apêndice A).

A finalidade principal do Facebook, como suporte de registro, foi a de facilitar a comunicação entre os integrantes, sendo utilizado para as funções de: guardar partes das fotos e vídeos do processo, bem como imagens escolhidas para elucidar a temática do texto; guardar as combinações de horários de encontro para os trabalhos; guardar lembretes sobre o uso dos elementos de encenação do espetáculo e questões administrativas durante o semestre; revelar o retorno dos alunos quanto aos assuntos abordados e registrar o grau de envolvimento com os trabalhos; aprofundar algumas questões trabalhadas em sala de aula desde o início do processo até o momento atual por meio de vídeos, imagens e textos.

Ficaram registradas igualmente no grupo, no período mencionado, a recepção dos alunos aos trabalhos realizados durante todo o processo de criação. Entretanto, ambos os conteúdos constituem traços do processo conf irmando uma das características principais do campo da pesquisa genética na qual,

> O artista encontra os mais diversos meios de armazenar informações, que atuam como auxiliares no percurso de concretização da obra e nutrem o artista e a obra em criação. Quero enfatizar que o ato de armazen ar é geral, está sempre presente nos documentos de processo; no entanto, aquilo que é guardado e como é registrado varia de um processo para outro, até de um mesmo artista (SALLES, 2008, p. 39).

Os traços fabricados por mim e pelos alunos para o livro de encenação no grupo do Facebook são indicadores que agem de forma direta e indireta no processo de confecção do livro. Os que atuaram de forma direta foram retirados da linha do tempo de postagem e inseridas no livro posteriormente. Os que atuaram de forma indireta são indicadores que atuam como uma referência para a análise dos registros e podem ser melhor compreendidos por meio do pensamento de Féral (2013), quando cita o exemplo dos programas das peças nos quais é possível identificar explicações sobre o trabalho, fontes de inspiração e outros detalhes que não podem ser vistos como esboços, mas como indicadores do processo criativo que contribuem para sua análise. Por analogia, identifico nessa natureza as postagens de explicações sobre assuntos tratados nas aulas, vídeos e textos colhidos como fonte de inspiração para o universo do texto encenado, que não atuaram de forma direta no livro, porém contribuindo para a sua concepção como um todo.

Josette Féral (2013) valoriza o estudo dos processos de criação *stricto sensu*, comentando a importância de observação dos ensaios para a melhor compreensão dos fenômenos genéticos teatrais. Faço essa afirmação porque passaremos agora a observar mais de perto o processo dos ensaios durante o percurso de criação que o Facebook, na condição de suporte, acompanha. A partir da análise desse percurso penso, como Féral, sobre a importância das lacunas deixadas durante o processo, mais do que os documentos palpáveis, entendendo que as mesmas estão presentes e que não poderão ser exauridas teoricamente em sua totalidade, visto que foram exatamente essas lacunas que permitiram a resolução de questões do processo pelos alunos e que foram determinantes na confecção do livro, uma vez que foi necessário, a partir dos materiais não alcançados para a confecção, suprir os vazios de outra forma. Tendo em vista isso, num processo solitário eu tive que recolher vazios deixados por essas lacunas a fim de dar um rosto possível de compreensão e foi, a partir desse entendimento, que o livro se tornou possível. Féral (2013) atenta que as questões mnemônicas dentro de processos como esses são de grande importância, enfatizando mais uma vez que esse tipo de traço diferencia os estudos da crítica genética literária dos estudos genéticos teatrais e a rede social foi determinante para relembrar e colher dados importantes dos ensaios.

> Efetivamente, é fundamental concentrar o campo de pesquisa nos processos de criação *stricto sensu* e focar a observação nos ensaios e nos documentos relacionados que levam à criação de um es petáculo, uma área cujo desenvolvimento é intimamente ligado ao trabalho dos artistas. Essas pesquisas requerem não apenas a presença nos ensaios, mas uma atenção constante à construção da obra (FÉRAL, 2013, p. 574).

Assim como a pesquisadora afirma ter a tendência de privilegiar os processos de criação e valorizar a possibilidade de aprofundar esses estudos comentando o advento recente dos *work in progress* presentes no trabalho de vários encenadores, defendo a mesma importância a partir das descrições feitas a seguir, onde estão presentes, conforme os registros dos alunos para as cenas, as fases de criação correspondentes, tomando referências do lançamento dos registros a partir dos *posts*. Igualmente, sigo o pensamento de Khagat (2013) quanto à opção por compreender a leitura entre um texto que é o do espetáculo, trazido pelos alunos-atores, e a descrição feita por mim do texto teatral.

> Pelo fato de se apresentar uma relação visível entre os diálogos da peça de teatro e as notas e observações do diretor, surgem duas perguntas: a) é preciso abordar o texto dramático e o texto da encenação como dois textos correlatos ou como um único texto autônomo? b) É preciso, primeiro, ler o texto dramático por inteiro e, em seguida, o texto da encenação? Ou ler um por um, cada diálogo e as indicações da encenação que lhe diz respeito? A meu ver, o sistema de referências citado por Pavis exige que o leitor faça uma leitura sincrônica dos dois textos (KAGHAT, 2013, p. 427).

Assim, começarei a analisar os registros presentes no grupo fechado para o processo de criação do livro, apresentando os mesmos como indicadores de criação a partir das descrições das cenas. A partir do pensamento de Josette Féral (2013) poderemos pensar em indicadores fixos? Poderemos pensar em indicadores que deem uma base e a partir daí se possa seguir ou descartar possibilidades de análise? Acredito que essas perguntas possibilitarão respostas mais adiante sobre as qualidades formativas do registro.

6.2 DESCRIÇÃO DOS REGISTROS CONFORME AS CENAS

Como referência para a análise dos registros na rede social, informarei, nesta parte do capítulo, as descrições dos fatos do texto para cada cena do coro de forma sintetizada seguidas da descrição e imagem do livro de encenação dos registros feitos pelos alunos. As descrições das cenas nesse momento ajudam na compreensão do conteúdo dos registros

analisados e ajudam o leitor a ter um panorama visual dos registros e sua influência sobre a montagem, bem como o resultado para o livro de encenação. Dessa forma, a estrutura para a leitura segue a seguinte ordem: Descrição da cena do texto teatral; Registros dos alunos no livro para cada cena; Imagem criada no livro de encenação para as cenas; Postagem (ns) no Facebook durante a criação da cena correspondente que potencializam o registro.

Foi preciso organizar a estrutura de análise dessa forma, visto que os registros no Facebook, a partir das postagens de todos os integrantes, não possuem uma decodificação clara para quem vê o evento de fora. Essa característica é uma das dificuldades da prática de pesquisa no âmbito das pesquisas genéticas. Precisei lançar um olhar interpretativo que organizasse as escolhas tomadas pelos alunos-atores e por mim e ao mesmo tempo buscar a ligação que interessa entre os documentos, uma vez que "Desse modo, poder-se-ia dizer que o crítico genético manuseia um objeto que se apresenta limitado em seu caráter material e, ao mesmo tempo, ilimitado em sua potencialidade interpretativa" (SALLES, 2008, p. 59). A escolha pela abordagem a seguir privilegia a ótica escolhida, no campo dos estudos genéticos, para esta pesquisa, a partir dos livros de artista tendo em vista que,

> A abordagem escolhida passa a funcionar como um filtro, uma camada interpretativa ou mediadora entre o olhar do pesquisador e o objeto de pesquisa. Sob essa perspectiva, podemos falar que os estudos em Crítica Genética vem oferecendo uma multiplicidade de resultados, de acordo com as teorias que tem sido procuradas (SALLES, 2008, p. 78).

Sendo assim, começaremos a analisar os registros em torno do registro-suporte mais recorrente, partindo do momento inicial da montagem finalizada para o dia 10/12/2014, em que os alunos-atores estão vestidos como convidados de um casamento no palco, mas as ações que fazem, do início ao fim do espetáculo, são totalmente fora das comumente reconhecidas para esse ritual. Entre os convidados está a noiva, personagem que remete à Lua, figura principal do texto. Os alunos-atores, do início ao fim do espetáculo, realizam juntos ações absurdas, com relação ao impacto de haver no palco pessoas vestidas para um casamento, que possui ritos bem conhecidos socialmente.

As ações se iniciam com a primeira fala do coro, que narra o início da criação do universo, a posterior criação dos dois astros de referência que deram as noções de um mundo regido por duas luzes, uma masculina e uma feminina: o Sol e a Lua. Brevemente se faz referência a três narrativas importantes: a do Livro do Gênesis em seus versículos iniciais, a do Zohar, o livro do esplendor no judaísmo e depois à lenda do dragão e do cavaleiro destemido que vivem na lua, conhecida no Brasil como a Lenda de São Jorge, mas que

encontra versões parecidas em outras culturas. A lua personificada como personagem alcança o planeta Terra e, desse momento em diante, seguem as partes sem narrativa, compostas de ações imagéticas e falas curtas e breves até a fala seguinte do coro e assim sucessivamente até um total de sete cenas. A cena inicial é composta pela fala do coro e mais quatro formações imagéticas além da primeira. Para esse momento os alunos-atores descrevem no livro (Imagem 18):

> Prezados leitores, estamos aqui nessa manhã de quarta-feira reunidos inventando nosso futuro. Nossa história começa assim: dentro das coxias. Para fazer a mesma coisa que nós fizemos, vocês podem começar da seguinte forma: Nós entramos no palco e fazemos um bolinho no centro formando um coro. Depois começamos a subir e descer intercaladamente (continua) (Livro de encenação, s.p.).

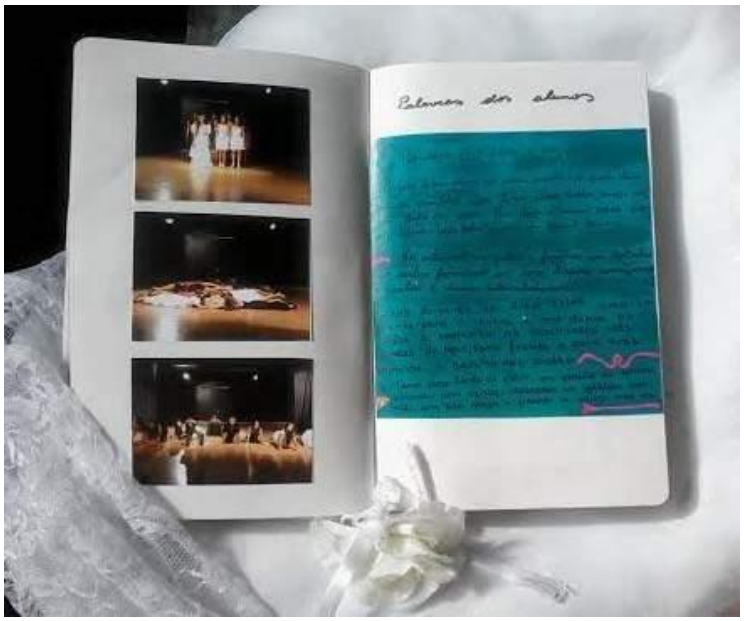


Imagem 18 – Página onde consta o registro dos alunos para as cenas iniciais do espetáculo à esquerda, e à direita o registro dos alunos das ações para cada passagem. Foto: Milena Mariz.

Segue, após a narrativa, uma cena que imita movimentos das ondas do mar descritas da seguinte maneira: “Nós deitamos em duas filas uma em frente para a outra e nos damos as mãos e copiamos os movimentos das ondas do mar, para frente e para trás conforme o barulho das ondas; “(continua). Após esse momento, se guem-se duas imagens onde primeiro os alunos estão em posição de corrida em frente à plateia, ao som da música Alejandro de Lady Gaga, nesse momento eles se preparam para fazer a formação seguinte, em que uma maçã cênica é trazida pela aluna Rafaella Silveira para onde os demais estão em meia-lua ao fundo do palco. A maçã é o objeto que acompanha a trajetória da personagem até o fim do espetáculo. Os alunos nesse primeiro momento dançam com a maçã individualmente, e cada um realiza uma imagem com o objeto:

embalar, usá-la como sabonete, limpar o chão, tratá-la como se fosse um tesouro, comê-la escondido, morrer envenenada com ela para, ao final todos dizerem “– Isto não é uma maçã!”, referência ao quadro de Renée Magritte. As ações com a maçã até então são feitas ao som da música “Alejandro”, em que a cantora pop diz: “- Não chame o meu nome Alejandro” e “- Eu não sou sua”. Descritas da seguinte forma pelos alunos:

> Vamos para a frente do palco em posição de corrida formando um zig-zag, encarando a plateia sem medo, com olhos vorazes e girando a cabeça duas vezes para a direita e a esquerda; Levantamos intercaladamente e vamos para o fundo do palco formando uma meia-lua. Nessa parte a maçã está na nossa frente; Usamos e abusamos da maçã: A Pietra embala a maçã como um nenên; A Milena simula um ato sexual com a maçã; A Nicoly sente en joo; Eu Rafaella passo a maçã no corpo que nem um sabonete; A Ana canta para maçã; A Fabiane se assusta com a maçã; O Luís come a maçã escondido; A Karolyne bate com a maçã no chão; A Natália cuida a maçã como uma jóia delicada; A Isabella vomita a maçã; O Maurício brinca com a maçã; A Rafaella apresenta a maçã como um objeto sagrado; O Leonardo usa a maçã como uma bucha de esfregar o chão (Livro de encenação, s.p.).

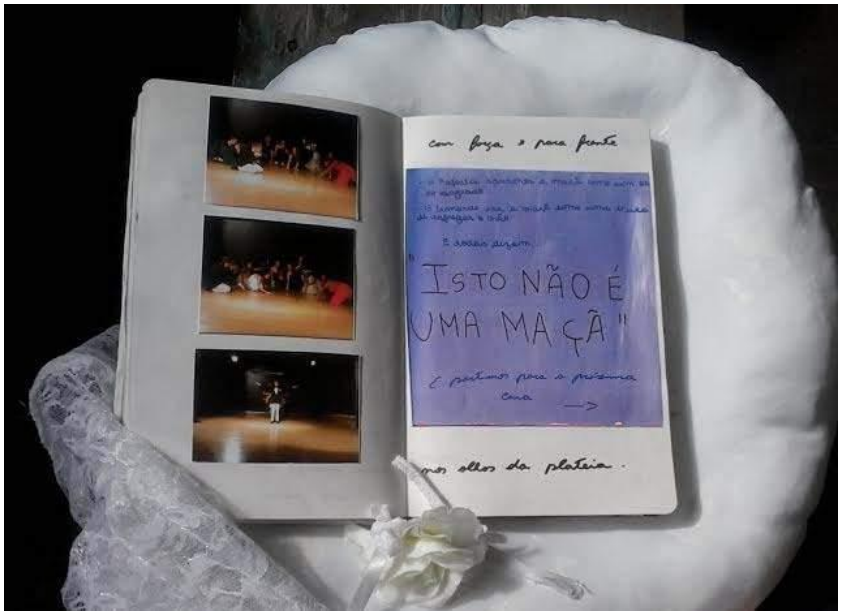


Imagem 19 – Registros da cena com a maçã de plástico – Livro de encenação . Foto: Milena Mariz.

A criação dessa formação inicial perfez o mê s de agosto e o mês de setembro de 2014. O primeiro teve um total de 26 postagens para as aulas dos dias 06, 13, 20 e 27, nas quais constam vinte e cinco comentários, treze para os alunos, doze para a professora-diretora, oitenta e oito curtidas e oitenta e quatro visualizações ao tota l. Quatro postagens dos alunos-atores e seis postagens da professora-diretora. O segundo mês teve um total de 24 *posts*, 95 visualizações, 75 curtidas, 08 postagens minhas, 16 *posts* dos alunos, 11 comentários meus e 16 comentários dos alunos respectivamente (vide apêndice A).

Os registros presentes nesse período postados por mim compreendem dentre outros a

imagem de Lady Gaga entre recortes da Vênus de Botticelli e da estátua da Vênus de Milo (Imagem 20). A cantora foi referência importante do trabalho, tanto na sonoplastia do espetáculo como nas discussões e referência de criação para os alunos-atores, escolha que os deixou bastante motivados e a mim também. Ela tem um trabalho performático que mostra uma leitura do feminino integrada com várias linguagens artísticas: dança, música, canto, além de elementos cênicos que ela integra no palco quando em atuação. Sua presença é marcante pela constante mudança na forma de se vestir. Lady Gaga aposta nos exageros e opta por misturas de linguagem que vão do bizarro e o *trash* até o estilo clássico. Todas as linguagens são passíveis de identificação na sua identidade artística.

As ações para a maçã nessa cena receberam inspiração pelas músicas “Alejandro” e “Bad Romance” e também pelas próprias referências dos alunos trazidas ao longo do tempo ao assistir alguns trabalhos da artista. Em cena, enquanto um dos colegas faz sua ação, os demais agem como leões ameaçando “arranhá-lo”, referência das performances da cantora.

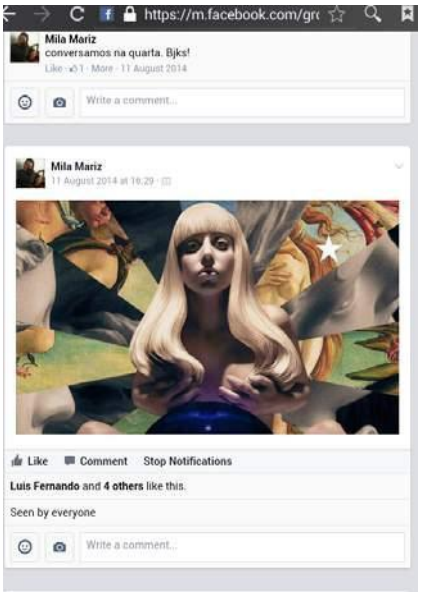


Imagem 20 – Registro em screenshot de Post em 11/08/2014. Post: Milena Mariz.

Eu não sabia exatamente, nesse momento em que a imagem foi lançada no grupo, onde e como as referências da cantora iriam efetivamente fazer parte do trabalho. Sabia apenas que ela poderia motivar os alunos a partir da minha própria curiosidade sobre as performances da artista. Lançando sua imagem dessa forma, pela primeira vez tive um primeiro retorno deles sobre o assunto. Posteriormente, passei a trabalhar com as músicas da cantora como forma de aquecimento antes das aulas e, assim, as ações cênicas se constituíram tomando, principalmente, como base a motivação e a identificação da maioria dos alunos com

o trabalho da artista. Casualmente, *A Vênus de Botticelli*, que aparece ao fundo dessa imagem, foi apresentada como projeção numa cena posterior. “Os documentos de processo são, na verdade, um dos campos onde o artista joga. As regras são por ele estipuladas e baseadas na incerteza, na imprevisibilidade e na aventura. Assim, vem à tona o impulso lúdico que, em muitos momentos, incita à criação” (SALLES, 2008, p. 126).

Outros registros de importância foram lançados por mim aos alunos-atores nesse mesmo período, como: um vídeo com registros de pinturas de rostos femininos retratados por vários pintores do mundo ao longo do tempo, intitulado: “O rosto da mulher em 500 anos de arte”; um vídeo da cantora norte-americana Paloma Faith descritos da seguinte forma no dossiê:

> ***Post* do dia 07/08/2014:**
> <https://www.youtube.com/watch?v=PaKr9gWqwl4>
> Vídeo da cantora pop norte-americana Paloma Faith com 04min11s interpretando a música “Only love can hurt like this”.
> O vídeo mostra a cantora num relacionamento amoroso que vai de um encontro até um rompimento mostrando um estado interior de desolação.
>
> ***Posts* do dia 11/08/2014:**
> <https://www.youtube.com/watch?v=57iVy0k8qUs>
> Vídeo “O Rosto da Mulher em 500 anos de Arte” com 02min53s
> O vídeo mostra um trabalho audiovisual com pinturas de rostos femininos de vários estilos artísticos e épocas que se transformam entre si.
> Postado com parte da música “Onde é que você estava” de Chico Buarque, 1969.

Outras referências lançadas para os alunos: primeira página do *Book of Life* feita na oficina, na Casa de La Madre em Porto Alegre, que foi mostrada aos alunos pela primeira vez via Facebook; vídeo do artista sul-africano William Kentridge, intitulado *Journey to the moon*, comentado no capítulo anterior como referência inicial para a confecção do livro de encenação; cena inicial do filme “Poderosa Afrodite”, do diretor norte-americano Woody Allen, no qual um coro de atores em um teatro grego conta o mito de Afrodite como ponto de partida para a narrativa cinematográfica, utilizei o vídeo para ajudá-los a visualizar a função de um coro grego, já que estávamos trabalhando com essa estrutura.

Pelos alunos foram postados, no mesmo período: por Maurício Ferreira Cirne uma foto de si mesmo imitando os chamados adolescentes “modinhas” (a partir da discussão em sala de aula sobre as relações afetivas); imagem da lua postada pela aluna Nicoly Verônica, onde consta inscrito “quem mandou você gostar dessa mulher de fases?”; um link do Youtube com a música do cantor Gabriel, o Pensador, “Nádegas a declarar” postado pela aluna Natália Fraga em 14/08/2014, no qual o cantor alterna um diálogo na canção com a cantora Fernanda Abreu (vide anexo A para a movimentação das postagens mencionadas):

> Sem querer ser feminista a bundalização é bastante estimulada. Essa cultura machista, cê sabe... tá cheio de porco chauvinista. Por isso que esse papo não é só pras menininhas, é pra todos esses caras que dão força, que dão linha no concurso, na promessa de futuro, no programa de TV e no rádio toda hora pra você (Gabriel, o Pensador, Nádegas a Declarar – letra de gravação sonora).

Os *posts*, curtidos ou visualizados pelos alunos, retratam nesse momento inicial o diálogo e a discussão sobre o papel da mulher e dos homens nas relações a partir do fato discutido inicialmente sobre o suicídio das jovens Giane Fabi e Júlia Rebeca. Na imagem 21 é possível ver a aluna Nicoly Verônica comentando sobre o assunto nas postagens de 14 de agosto de 2014, em que ela solicitou a todos, a pedido meu, que buscassem referências ligadas ao assunto e colocassem no grupo para visualizarmos e discutirmos. As referências resultaram para o livro de encenação em várias imagens e remetem à questão do exílio, presente como um todo na encenação teatral, sobre a condição da personagem de estar num deserto, situações identificadas pelos al unos-atores a partir da discussão sobre o fato acontecido com as jovens.

Imagem 21 – Posts da aluna Nicoly Verônica. Screenshot: Milena Mariz.

A segunda fala do coro consuma a presença da personagem na Terra que, estando no solo de um deserto, se percebe em desconexão com suas referências identitárias. Antes era inteira, agora pela metade. Essa fala é referência ao mito judaico onde a mulher primordial escolhe o deserto após o desentendimento e posterior separação de Adão. É um momento de aflição e solidão para a personagem, que se sente envergonhada e traída, mais uma vez está aqui a alusão ao fato do suicídio das jovens discutido com eles. Os registros criados e que contribuíram para a concepção dessa cena fazem referência à forma como as meninas Giani

Fabi e Júlia Rebeca tiraram suas próprias vidas, a cena de voo é uma alusão à morte das garotas. Os alunos descrevem: “Nesta cena o Luís lê para o público. Enquanto a gente faz movimentos com uma corda imaginária individualmente, alternadas com movimentos de voo” (continua).

Imagem 22 – Registro das cenas 2, 3 e 4 no livro de encenação. Foto: Milena Mariz.

Entre o final do mês de setembro e a primeira metade do mês de outubro de 2014 foram criadas a terceira, a quarta e a quinta falas do coro (vide anexo A). Nesse período, constatado o pouco tempo para seguir com os trabalhos, necessitei recorrer aos recursos da tecnologia. A terceira fala do coro é uma parte do texto que mostra a personagem buscando um lugar para se salvar e encontrar uma referência de si mesma diante da amplidão do deserto e que, sem encontrar, acaba tomando o próprio deserto como autoimagem. Os alunos descrevem: “Depois disso o texto entra projetado num tecido branco segurado por nós no palco intercalado com imagens da lua e das deusas” (continua).

Imagem 23 – Sequência numerada das imagens da projeção – Livro de Encenação. Registro: Milena Mariz.

Os registros no Facebook para o mês de outubro contam para as aulas dos dias 01-08-15-22-29 com 24 postagens ao total; 93 curtidas; 85 visualizações ; 35 comentários (11 meus, 24 dos alunos); 9 postagens minhas e 15 postagens dos alunos. Dentre as imagens de deusas está a de Lilith, no mesmo formato da postagem em 26 de setembro de 2014, a seguir, e que foi compartilhada com os alunos:

Imagem 24 – Screenshot de Imagem do post de Mila Mariz sobre a deusa Lilith em 26/10/2014.

Essa mesma imagem está presente no livro de encenação, logo no início, apresentando os objetivos principais da pesquisa e revelando o mesmo como uma versão final para o livro de encenação. “Houve uma primeira versão desse livro. Mais alegre, colorida e cheia de artifícios, mas pensando melhor estou retirando todos os artifícios ao compreender por fim que não se trata de um assunto colorido, não co mpletamente triste, porém profundo” (Livro de Encenação, s.p.).

Ao acabar a projeção, que tem uma música lírica ao fundo, inicia-se a quarta fala do coro. Nesse momento a personagem encontra o jardim do Éden e a narrativa descreve o jardim até a personagem encontrar-se com Eva. No momento em que Eva se apresenta, a Lua, em forma de serpente-mulher se apavora. A grandeza do Jardim do Éden é descrita nesse momento em seus mínimos detalhes como um lugar maravilhoso e incomum, um oásis em meio ao deserto. A mulher serpente se esconde numa alta figueira e de lá toma uma primeira visão de todo o jardim até estabelecer paulatinamente uma relação de irmandade com a outra mulher. A atmosfera cênica se encaminha aqui para receber um corte com a sonoplastia de uma foice. A aluna Isabella Cananea descreve as ações no livro para essa passagem (Imagem 25):

> ‘As luzes se acendem e estamos em cena como sereias. Se olhando no espelho e penteando os cabelos. Eu, a Nicoly, a Karol e a Pietra falamos o texto do jardim uma de cada vez. Depois que eu falo: ‘– Oi, eu sou Eva quem é Você?’ A GENTE GRITA!!!’ (Livro de Encenação, s.p.).

Imagem 25 – Cena sereias - Jardim do Éden. Da esquerda para a direita as alunas: Rafaella Silveira, Natália Fraga, Rafaella Monique, Ana Clara Grassi, Isabella Luiza Cananea, Milena Lyra, Pietra Paiva, Fabiane Angnes, Nicoly Verônica e Karolyne Bentivoglio. Screenshot do vídeo de Maurício Plfug em 10/12/2014.

Todas as ações foram inspiradas nas ações comumente conhecidas da sereia como personagem dos mitos e lendas em geral de várias partes do mundo. A cena tem a mesma atmosfera de lirismo e etereidade da anterior e as referências compartilhadas vieram do universo mitológico, sobretudo o fato de as alunas ficarem no chão com as pernas encolhidas (apesar do texto não falar de sereias). A seguir, uma imagem postada em 09 de outubro de 2014, durante o período de criação da cena, que reforça o imaginário explorado. A situação é contraditória, em vez do mar o rabo de peixe aparece semimergulhado nas areias de um deserto, a imagem descreve simbolicamente um estado interior que eu gostaria de enfatizar para as alunas-atrizes.

Imagem 26 – Cauda mergulhada no deserto. Registro em screenshot de Post de Milena Mariz em 09/10/2014.

O canto da sereia, sua voz que pode "levar um pescador para o fundo do mar" quando seduzido remete às ilusões que criamos em torno do cotidiano. A lua no texto "quebra" essa atmosfera de ilusão, chamando o público para a realidade, assim que Eva se apresenta: "– Oi, eu sou Eva, quem é você?" frase seguida dos gritos das alunas-atrizes que representam a lua gritando ao ouvir a voz de um "animal estranho" para depois tecer uma relação de irmandade. Os gritos logo após a fala de Eva dão início à quinta fala do coro na qual foi gravada num celular a voz da aluna-atriz Natália Fraga para ser projetada com o palco escuro e vazio.

Nessa passagem do texto Eva e a serpente mulher começam a se conhecer num inicial pânico, seguido de estranhamento, aproximação entre as duas e consequente amizade. As duas se reconhecem como irmãs e como partes de uma unidade. A Lua tem sua única fala no texto quando diz à Eva, em confidência, que também "Errou com a maçã". Na encenação, essa fala foi gravada da voz de Regina Bittar, conhecida no aplicativo Google e apelidada pelos alunos como a "tia do google". O recurso foi escolhido como opção por eles. É uma voz metálica e grave que lembra a de um robô. "Nesta cena o palco está escuro e entra a voz em off gravada como um eco até a parte do texto que a tia do google fala "– Eu também errei com a maçã"" (continua).

A frase é seguida do barulho cortante de uma faca que desfaz a atmosfera de paz entre as duas mulheres, lançando a personagem novamente no deserto, como se esse momento com Eva tivesse sido uma miragem e dando uma quebra na narrativa. Os registros no Facebook

constam outras imagens além da imagem 08, onde é possível ver representações femininas que foram utilizadas também na projeção:

Imagem 27 – Eva e a serpente e o Jardim do Éden. Registro em screenshot de Post em 29/10/2014.

A sexta e penúltima fala do coro apresenta a personagem novamente no deserto, em um estado de confusão mental, tentando achar o jardim misteriosamente desaparecido. Ela, que até então era metade serpente e metade mulher, nesse momento se transforma numa serpente inteira e decide abandonar o deserto. Percebe que o segredo revelado à Eva é na verdade uma confissão que faz a si mesma. A mulher, agora em forma de serpente, demonstra estar mergulhada numa busca entre o que é certo e o que é errado. Reavalia seu papel no desaparecimento do jardim e parte rapidamente para longe mais uma vez.

> Nesta cena estamos em meia-lua com a atriz que está com o vestido de noiva no centro. O texto é dito por alguém da plateia, após isto, a plateia cria situações para os atores de forma livre, enquanto a noiva gira em torno de si mesma, parecendo uma bailarina de caixinha (Livro de Encenação, s. p.).

Com essa cena o espetáculo tem uma quebra de ritmo e atmosferas muito grande. É orientado por mim para a plateia que situações sejam inventadas e que, enquanto elas são faladas, os atores devem seguir a narrativa com ações físicas. Nas duas apresentações realizadas em 10 de dezembro de 2014 e 14 de maio de 2015 as pessoas riram muito, foi um momento de descontração do espetáculo, no qual a atmosfera dramática muda e a plateia pode, a partir de tudo o que acabou de ver, modificar o destino da personagem, brincar com isso, dar asas à imaginação. Cenas de parto, de um casamento interrompido, morte da noiva

ou de algum convidado e até mesmo de um gol num estádio de futebol surgiram. Os registros são do período da segunda metade de outubro até início de novembro de 2014, quando começaram os ensaios.

A sétima e última fala do coro mostra um retorno ao início do texto e ao início do mito da criação. Tem-se novamente a comparação entre a lua e o sol e um devaneio poético sobre a condição de ambos. Ao final, é relatado o encontro da serpente que, através da maçã, repousa entre a humanidade, deixando entre os homens o segredo.

> Encenamos uma festa onde estamos passando uma maçã que contém um texto que é a parte final. Quando a música para a pessoa que está com a maçã lê a frase que está na sequência, enquanto as outras param de dançar e caminham sucessivamente até o texto acabar. Nós fazemos a cena do encontro. Nós caminhamos como se nós estivéssemos na rua e de repente encontramos a nossa cara metade. As ações são: olhar a pessoa, se apaixonar a primeira-vista, ficam felizes por um tempo e depois começa o sofrimento do amor, e partimos para cena da serpente. Nesse momento a gente forma duas filas, uma de frente para outra, quem está na frente da fila dá as mãos para quem está de frente no outro lado e de mãos dadas fazemos movimentos de serpente. A Fabiane chega e separa as pessoas, derrubando-as no chão. Chega Ana Clara para parir. Ela fica no chão de costas para o público fazendo a cena de um parto. Ela dá a luz a uma maçã. Assim term ina a peça... (Livro de Encenação, s. p.).

No livro de encenação esse momento ficou registrado da seguinte maneira:

Imagem 28 – Formação Serpente – Livro de Encenação. Registro: Milena Mariz.

O trabalho sobre essa cena revelou uma das passagens mais importantes do processo, na qual podemos, a partir de então, começar a pensar a indissociabilidade entre o processo criativo e a pedagogia. A criação da cena ocorreu na aula de 29 de outubro de 2014, em que o

redimensionamento de questões da ordem pedagógica, junto ao processo criativo, contribuiu para a problematização das práticas em sala de aula de forma criativa. Os alunos foram convidados a criar a última cena do espetáculo a partir das diretrizes lançadas por mim no grupo em 27 de outubro de 2014. As diretrizes de aula para esse momento do espetáculo foram registradas da seguinte forma na rede social:

Imagem 29 – Diretrizes de aula, dia 29/10/2014. Screenshot: Milena Mariz.

O que aconteceu é que, dentro de uma orientação transmitida aos alunos-atores via Facebook, foi dada uma parte em que eles ficariam responsáveis por conduzir e isso deu espaço para que uma espécie de fluxo de consciência presente no processo encontrasse a porta necessária para se mostrar e resolver questões pertinentes ao mesmo, que vieram sendo trabalhadas desde o início do semestre. O processo em situação e de forma colaborativa permitiu esse acontecimento. Essa cena final será analisada de forma mais aprofundada no próximo capítulo, em que ela será tomada como referência para elucidar questões importantes referentes ao processo criativo do espetáculo como um todo, e o aspecto pedagógico desse momento será considerado de forma mais detalhada. Por enquanto, deixarei presente o fato de que uma criação feita pelos próprios alunos, de forma orientada, permitiu que, “ao acaso”, uma qualidade importante dentro do processo ajudasse a pontuar o alcance de um bom nível de profundidade sobre o entendimento das práticas nos ensaios.

> Ao longo de um estudo genético, o pesquisador não pode deixar de considerar a ação do acaso, uma vez que nosso saber modifica-se com toda descoberta de um novo documento ou ainda com toda inovação técnica que permita o acesso a informações inéditas. Sem nos esquecer também da possibilidade de haver documentos aos quais nunca teremos acesso (SALLES, 2008, p. 58).

No Facebook, essa cena resultou da aula descrita anteriormente, em que eles ficaram sozinhos para criar as últimas imagens. Eles gravaram na câmera da aluna Milena Lyra e a mesma postou o vídeo no dia 29/10/2014.

Imagem 30 – *Screenshot* de postagem do vídeo da aluna Milena Lyra em 29/10/2014.

A partir da análise desses registros é ampliada a importância da utilização do Facebook como o suporte de registro mais recorrente para a criação do livro e, por meio do pensamento de Sílvia Fernandes (2013), que fala sobre dinâmica e transformação, bem como de experiência na criação de um espetáculo, afirmando que esse é um momento onde todas as forças que estão presentes no processo criador resultam em uma unicidade, os registros interagem, mesclam-se, fazendo combinações, a professora-diretora descarta possibilidades e gera um caminho de construção.

A crítica genética teatral pode tomar essas combinações através dos dados que podem ser colhidos do processo e, a partir deles, começam as deduções e hipóteses diante da concretude desses dados sobre o caminho percorrido. Nesse momento acredito que a arte e a ciência estão muito bem articuladas, num casamento bem sucedido de registros sobre a passagem do tempo, um tempo passado, mas que tem força prospectiva.

> No teatro brasileiro, com raras exceções, a aproximação dos pesquisadores de teatro com a metodologia da crítica genética deu-se mais como fonte de inspiração e menos como constituição rigorosa de dossiês genéticos a partir de testemunhos e documentos. O que se retém é a iniciativa de derrubar as barreiras que separam a análise do espetáculo do estudo dos processos de criação (FERNANDES, 2013, p. 406).

Os registros, tendo que ser fabricados ao longo do processo de forma proposital e assumidamente prospectiva, como já mencionado anteriormente, constituem uma prática não frequente no Brasil. A análise sobre o dossiê genético a partir dos dados produzidos no Facebook permitiu enxergar o processo de forma científica e ao mesmo tempo criativa, estabelecendo uma relação harmônica entre essas duas formas de produzir o conhecimento. No mês de novembro até o dia 10 de dezembro seguiram-se os ensaios para a apresentação do espetáculo. Os registros no Facebook para esse período mostram diretrizes para os alunos de ordem prática para a encenação, como utilização de maquiagem, acertos sobre os figurinos, combinações sobre a sonoplastia e outros elementos da encenação.

6.3 O FACEBOOK E SUA POTÊNCIA PEDAGÓGICA

Para finalizar o capítulo, compreenderemos agora aspectos importantes da rede social para a fabricação dos registros e sua força pedagógica, ou seja, o que exatamente está presente nesse instrumento de trabalho que permite o aprofundamento do processo com os alunos-atores e possibilita a criação dos materiais recolhidos para o livro de encenação, considerando o aspecto determinante de que “Não há dúvidas de que esses registros não podem substituir a encenação, porém, eles transmitem os elementos essenciais que contribuem para a compreensão da encenação e a percepção do seu significado mais profundo” (KAGHAT, 2013, p. 428).

A pesquisadora Raquel Recuero (2009) afirma que alguns dispositivos presentes nas redes sociais atestam a conexão entre os indivíduos, mas que essas conexões não são capazes de medir a qualidade dos vínculos estabelecidos por seu próprio intermédio. O grupo fechado no Facebook constituiu um espaço de convivência e de trocas entre os alunos-atores e professora-diretora, onde se estabeleceu um tipo de conexão cuja qualidade dos laços possíveis, a partir das postagens de informações e imagens referentes ao processo criativo ficou evidente durante o tempo de montagem do espetáculo, a partir da constatação do envolvimento dos alunos dentro desse espaço virtual e fora dele durante as aulas de teatro. A autora compreende os laços da seguinte forma:

> Laços consistem em uma ou mais relações específicas, tais como proximidade, contato frequente, fluxos de informação , conflito ou suporte emocional. A interconexão destes laços canaliza recursos para localizações específicas na estrutura dos sistemas sociais. Os padrões destas relações – a estrutura da rede social – organiza os sistemas de troca, controle, dependência, cooperação e conflito (RECUERO, 2010, p. 256).

A autora analisa, a partir do pensamento de sua referência, que esses laços podem ser fortes e fracos. Os primeiros ela demonstra que se caracterizam como relações dotadas de intimidade, confiança mútua e que os fracos não, a partir dos autores tomados ela reafirma que na internet os laços na sua maior parte são tidos como fracos, mas isso não os desmerece, tendo em vista que os atores dessa relação podem possuir vínculos fora do espaço da rede social que amplificam os mesmos. Esse raciocínio é pertinente com relação a esta pesquisa, porque foi exatamente essa a forma que o processo criativo se desenvolveu, inclusive dentro de uma dimensão temporal em que os assuntos e discussões lançados no grupo fechado da rede num todo se configuraram num tempo maior do que o dos ensaios. Portanto, essa ferramenta foi determinante para o bom andamento do processo de criação.

> Laços sociais podem ser fortes e fracos De acordo com Granovetter (1973, p. 1361, tradução nossa), ‘a força de um laço é uma combinação (provavelmente linear) da quantidade de tempo, intensidade emocional, intimidade (confiança mútua) e serviços recíprocos que caracterizam um laço’. Laços fortes são aqueles que se caracterizam pela intimidade, pela proximidade e pela intencionalidade em criar e manter uma conexão entre duas pessoas. Os laços fracos, por outro lado, caracterizam-se por relações esparsas, que não traduzem proximidade e intimidade. Laços fortes constituem-se em vias mais amplas e concretas para as trocas sociais (WELLMAN, 1997), enquanto os fracos possuem trocas mais difusas. Granovetter (1973) também chama a atenção para a importância dos laços fracos, como estruturadores das redes sociais. Afinal, são eles que conectam os grupos, constituídos de laços fortes, entre si (RECUERO, 2010, p. 256 - 257).

Temos aqui uma questão importante a ser comentada, porque no início dos trabalhos, no mês de agosto de 2014, o dispositivo de criação lançado aos alunos antes do texto ser apresentado para eles em forma de leitura dramatizada foi a questão do *Cyberbullying* e do *sexting*, práticas conhecidas entre os jovens na atualidade como forma de se relacionar afetiva e sexualmente. O episódio ocorrido com as jovens brasileiras foi colocado aos alunos em forma de debate na primeira aula.

Sobre a questão da vergonha e da culpa sobre as jovens com a justificativa do suicídio a partir do sentimento de humilhação diante de todos e, sobretudo, de suas famílias, a aluna Nicoly Verônica postou no grupo o link que mostra a fala final de Júlia Rebeca antes de seu suicídio. A aluna comentou no *post* que achava o assunto muito pesado e que não sabia se deveria lançar

aquilo no grupo, fato que eu comentei não ter problema, e que deveríamos assumir essa questão de frente, tendo em vista o processo criativo do espetáculo e também como reflexão de vida.

Raquel Recuero (2010) comenta sobre a questão da construção da identidade do indivíduo a partir de uma apropriação dessas ferramentas virtuais. Comenta que, em um espaço de rede social, o indivíduo passa a ser identificado como "ator" por meio de um vínculo de comunicação denominado nó(s) ou nodo(s) . Essas estruturas se fazem presentes na figura dos ícones que permitem curtidas e postagens pelos indivíduos, por exemplo. O ato de conduzir o mouse ou o toque em cima do botão de *likes* vai se configurando num exercício de identidade, gerando laços e, nessa pesquisa, contribuindo para a noção de trabalho em grupo. Quero dizer que uma identidade de grupo foi se alimentando de forma positiva, paulatinamente, a partir dos assuntos referentes ao processo de criação lançados como postagens, seja por mim ou pelos próprios alunos-atores.

> Os atores no ciberespaço, assim, podem ser compreendidos como os indivíduos que agem através das ferramentas de comunicação mediada por computador. Utilizando ferramentas de identificação, tais como o uso de nicknames , fotografias, linguagem etc. (RECUERO, 2001), eles auxiliam a construir uma percepção de um Outro. Por isso, essas páginas podem ser consideradas como reflexos dos atores que as publicam/mantêm e, assim, como constituintes dos nós das redes sociais analisadas (RECUERO, 2010, p. 255).

Essa atitude ressignifica o dispositivo de criação, lançado no início do processo com relação ao fato ocorrido com as jovens. Coloquei para os alunos que, como uma situação dessas era possível de acontecer tomando como base a constituição de uma relação amorosa que, potencialmente, tem a força de gerar a permanência humana no mundo e que, exatamente por isso, por que em certos casos, como os das jovens, isso é levado ao extremo, a ponto de culminar em morte? Os alunos relataram que conheciam situações que pareciam se encaminhar para o mesmo fato e fizeram alguns comentários importantes, registrados no meu diário de trabalho. Os alunos conseguiram identificar o ponto em que, a partir das aulas seguintes no contato com o texto teatral, iriam enriquecer o entendimento deles sobre o assunto a partir desses questionamentos na figura da Lua, personagem principal do texto. Comentaram, sobretudo, sobre esse espaço de convivência, por meio de *WhatsApp* e Facebook, ser um espaço de afirmação de poder pessoal. Mostraram imagens de colegas que, por meio de *selfies* (fotografias feitas de si mesmos com a ajuda do celular), conseguiram obter até 2.000 curtidas por meio dos ícones, comentaram ainda que, em geral, são as moças que alcançam esse número e que competem entre elas com o número dessas curtidas.

Portanto, a partir da abordagem de Recuero para esses assuntos, posso afirmar igualmente que sim, também identifico as ferramentas da rede social como uma afirmação de identidade.

A questão da pedagogia teatral inserida nessas questões é que o foco modifica do individual para o grupo de trabalho, indo além a partir de questões coletivas que são trabalhadas e que permeiam o processo criativo, passando a ser de apropriação de todos os envolvidos no grupo, fazendo com que, assim, a ferramenta virtual tomasse um outro destino dentro das mesmas características e possibilidades de utilização.

> A apropriação das ferramentas de comunicação mediada por computador pelos indivíduos, assim, é capaz de gerar um processo de individualização e permanente de construção de identidade na Internet (EFIMOVA; DE MOOR, 2005). Essas apropriações funcionam como uma presença do "eu" no ciberespaço, um espaço privado e, ao mesmo tempo, público (RECUERO, 2010, p. 255- 256).

Dentro das questões do registro, de forma mais específica posso afirmar que as noções sobre o universo feminino trabalhadas com os alunos-atores, também na forma de postagens no grupo fechado da rede social, potencializou e gerou material artístico, bem como questões oriundas das práticas da pedagogia teatral, que foram exploradas durante o processo de montagem, a ser incorporado no livro de encenação. Tal característica permitiu, dessa forma, um encadeamento de dados que proveu a concepção do livro, atuando e contribuindo para a estetização dos registros, visto que boa parte deles foram retirados do corpo do grupo da rede social para o corpo das páginas do livro de encenação, algumas vezes de forma reorientada quanto ao seu formato, dando ao registro que havia sido lançado um outro senso estético, a partir do olhar sobre as postagens lançadas pelos alunos e também por mim.

Isso foi possível por intermédio do mapeamento dos dados presentes no grupo desde sua criação até os momentos finais desta pesquisa, revelando igualmente desdobramentos futuros e potenciais de exploração dessa materialidade. Nesse mesmo sentido, foi esse mapeamento que permitiu a reelaboração ou transposição dos registros de forma prospectiva no livro de encenação.

7 O APOCALIPSE

Este capítulo busca aprofundar a análise sobre os processos de criação em sala de aula com os alunos-atores em interface com o processo de aprendizagem a partir do exemplo da criação da última cena do espetáculo. Apresenta e comenta questões importantes oriundas do campo da performance para a educação evidenciadas neste momento. Descreve e analisa a cena comentando como era o texto, como foi o processo de criação, como a cena resultou na apresentação, suas influências de criação, que nos remetem à concepção da peça como um todo e o que foi registrado no livro de encenação.

7.1 DESCRIÇÃO DA MONTAGEM DA CENA

A cena final do coro trabalhada com os alunos-atores foi inicialmente apresentada nas primeiras aulas de agosto de 2014, na forma de leitura dramática de toda a peça, na qual os alunos ficaram deitados no chão de olhos fechados ouvindo as cenas narradas por mim tendo ao fundo uma sonoplastia. O texto, tendo em vista a análise dessa cena, quase não se modificou desde a primeira leitura até a apresentação do es petáculo, o que mudou foi a criação das ações cênicas previstas para ela e a forma como as imagens criadas foram buriladas até que atingissem uma forma mais acabada.

A fala do coro foi inicialmente escrita da seguinte forma:

> **Coro:** Ela não sabia que aquele caminho era o mais falho de sua vida. A Lua, estava a milhas de distância, estava escura de um lado e conforme a posição do planeta mudava suas formas, cheia, crescente, minguante e nova. Ela era a própria tentativa falha desde o início e sobretudo, a ausência mais certa mas com esse status de diminuída ela não sabia que seria a mais adorada. O Sol não se consegue apreciar direito a não ser quando nasce e quando se põe. A Lua não, está gratuitamente exposta. Se quis também chegar nela e possuí- la. Para tanto foram feitas viagens num foguete mas as viagens mais apreciadas desde o início dos tempos são aquelas imaginativas que fazem do inacessível lunar intimamente lugar: o devaneio e a contemplação. Foi desse jeito que ela encont rou os homens e repousou neles para entregar o que estava guardado.
> (Imagens que evoluem de um encontro amoroso, passando pelo ato sexual até a concepção: cena de um parto, difícil, com muitas dores. Ao final, resta sozinha sob um foco de luz uma maçã) (Livro de Encenação, s. p.).

Para o início dos trabalhos eu propus que os alunos, a partir de uma dança na qual todos juntos deveriam se deslocar pelo palco aleatoriamente ao som de uma música, buscassem

igualmente ocupar todos os espaços, passando de mão em mão ou jogando para cima uma revista na qual estava colado o texto do coro acima mencionado. Enquanto a música estivesse acontecendo eles deveriam realizar essas ações uns para os outros e, no momento em que a música parasse, quem estivesse em posse da revista deveria ler uma parte do texto para a plateia e, assim, sucessivamente, até que terminasse toda a fala.

Nesse momento do ensaio ocorreram duas dificuldades: a primeira é que a revista se mostrou um material pesado com risco de machucar os alunos. Quando eles a jogavam, por vezes não conseguiam pegá-la de volta de uma forma mais segura e a revista ameaçava bater as pontas no rosto deles. Os alunos desviavam para não se machucarem. A segunda dificuldade é que já de início eles se perdiam na leitura, não lembravam em que ponto o colega anterior havia parado visto que o texto escrito não tinha delimitação marcada para as frases.

Tendo em vista essas duas questões, optei por substituir a revista por um objeto de material mais leve. Escolhi utilizar uma folha de isopor e, em vez da revista, criei uma grande maçã, achatada, envolvida por uma fita porosa e nas cores que lembram a fruta. Na parte da frente inseri o texto do pintor surrealista Renée Magritte “Ceci n'est pas une pomme” e, atrás, escrevi o texto, separando-o numericamente para que os alunos pudessem se guiar melhor durante a execução das ações e a leitura das frases (Imagens 31 e 32).

Imagem 31 – Frente da maçã cênica. Foto: Milena Mariz.

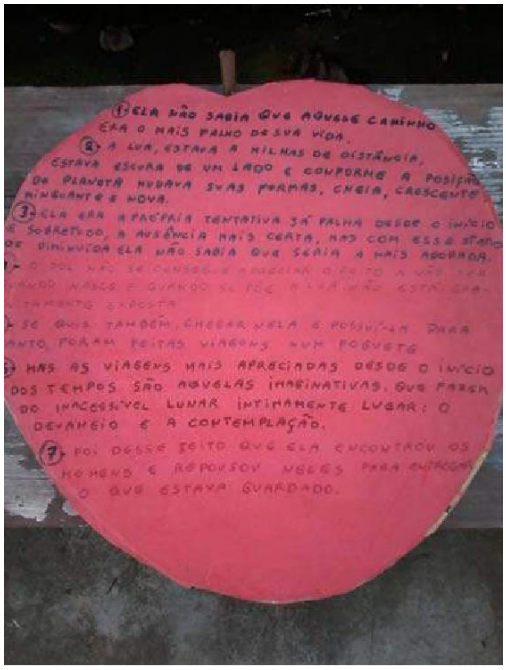


Imagem 32 – Verso da maçã cênica com
última fala do coro. Foto: Milena Mariz.

No livro de encenação as orientações pa ra o objeto cênico maçã de isopor ficou registrado da seguinte forma:

Imagem 33 – Livro de encenação para o objeto cênico maçã de isopor.
Técnica com fita de embalar presentes, tinta acrílica e folha de isopor.

Resolvida essa questão, o momento do texto no qual os alunos passam a maçã uns para os outros é seguido por uma sequência de imag ens que deveriam ser feitas corporalmente. Para a criação delas ficou combinado, no grupo em sala de aula, que os alunos deveriam criar sozinhos as mesmas. Eu não poderia estar presente por conta de um congresso e a aula não poderia ser perdida. Informei a eles então que seria um desafio ficarem sozinhos trabalhando para realizarem juntos o final do espetáculo. As diretrizes para esse momento foram passadas via Facebook, conforme a postagem feita por mim em 27 de outubro de 2014:

> Oi meus queridos. Olha eu aqui em Floripa e adivinhem em quem estou pensando? Em vocêsss óbvio! Por aqui tudo ótimo, a Anped está muito legal e espero que vocês estejam muito bem. Seguem abaixo as recomendações pra vocês na aula de quarta que TODOS devem comparecer.
>
> A parte do texto que vocês deverão trabalhar está com o Luís Fernando. A maçã também.
> O cd com as músicas está com a prof. Lisinei assim como o cd da Gaga.
>
> Roteiro da aula de quarta pra vocês:
>
> 1 – Aquecimento com música: levem uma ou duas músicas para vocês dançarem e aquecerem o corpo;
> 2 – Sigam com aquele jogo legal das narrações, cada um criando situações para os colegas. Dividam a turma em dois, metade fica na plateia metade no palco como já fizemos. (façam umas três situações para cada grupo e encerrem senão vai tomar o tempo todo da aula);
> 3 – A dinâmica com o texto é ficar jogando ele um para o outro enquanto o Maurício regula a música. Na hora que ele parar (escolham uma música pra esse momento) quem estiver com o texto deve ler uma frase para a plateia. O jogo fica assim até que o texto termine. (passem até acharem que tá legal);
> 4 – Criem com o grupo todo depois disso tudo uma imagem (SEM FALA) onde vocês devem fazer pessoas se conhecendo, se apaixonando, se amando, casando, tendo filhos e dando a luz, no final a maçã deve aparecer no palco sozinha. (resolvam entre vocês quem vai fazer o quê, esta é a última imagem de vocês, caprichem);
> 5 – Encerrem a aula com outra música ou apenas relaxando no chão e esticando o corpo.
>
> Atenção: esse é um momento de autonomia, é o dia do desafio de vocês. Hora de mostrarem a capacidade de solucionarem as decisões em grupo, sei que vocês são capazes e ótimos.
>
> Vocês não precisarão ensaiar ok? Quando eu voltar vemos o que vocês criaram, conversamos e seguimos.

Os alunos criaram as imagens finais para as ações escritas na peça: “Imagens que evoluem de um encontro amoroso, passando pelo ato sexual até a concepção: cena de um parto, difícil, com muitas dores. Ao final, resta sozinha sob um foco de luz uma maçã”. Abaixo, seguem os registros das imagens principais da sequência criada por eles, que foram escolhidas por mim pelo recurso de *screenshot* do vídeo postado pela aluna Milena Lyra no

grupo fechado do Facebook em 29 de outubro de 2014. Todos os alunos se encontram em cena. A aluna postou o vídeo por iniciativa própria para me mostrar o que todos haviam criado, já que não pude esta r presente no ensaio.

Assim, separei as partes principais para posteriormente comparar com o resultado presente na apresentação de 10 de dezembro de 2014. A sequência das ações criadas pelos alunos segue a referida ordem: após o encerramento da passagem da grande maçã cênica com música entra a canção “In your Brown Eyes” da cantora Lady Gaga; os alunos-atores caminham de forma lenta pelo palco aleatoriamente até que cada um identifica no colega o seu par; iniciam-se ações de enamoramento, os alunos-atores dançam uns com os outros em casais, alguns se abraçam, caminham juntos, conversam; a atmosfera modifica para um momento de discussão a partir da deixa da música “You are everything but everything is over”; duas alunas-atrizes se abraçam em meio à discussão, enquanto os demais observam a ação das duas modificando a atmosfera de discussão; os alunos-atores dão início à imagem das oposições onde metade da turma está do lado direito e a outra metade do lado esquerdo, ambos em fila, de frente uns para os outros segurando-se pela cintura; as metades começam a se repelir entre si e os alunos alternam entre tentar por vezes manter o elo entre as metades e ao mesmo tempo se dividirem em dois blocos; a aluna-atriz Fabiane Angnes sai das coxias e dirige-se ao centro das oposições, fazendo um gest o que encerra a tensão entre as metades; as alunas-atrizes Milena Lyra e Pietra Paiva, que estão nas pontas principais, permanecem em pé e se abraçam, enquanto os demais se jogam no chão e permanecem caídos; a aluna-atriz Ana Clara Grassi entra em cena para dar início a cena do parto; as quatro alunas realizam a cena com ela: Ana Clara Grassi fazendo as movimentações da grávida está deitada no chão e as demais estão ao seu redor ajudando na concepção da maçã; ao nascer a maçã a aluna-atriz Fabiane Angnes toma a maçã nos braços como se fosse um bebê enquanto as outras alunas saem de cena; a aluna-atriz Fabiane Angnes conduz a maçã para o centro do palco em meio aos demais alunos-atores que estão no chão; o espetáculo termina.

Imagem 34 – Cena logo após a passagem da maçã.

Imagem 35 – Cena após brigas dos casais.

Imagem 36 – Cena das oposições – serpente.

Imagem 37 – Cena do parto

Imagem 38 – Cena da colocação da maçã após o parto.

Imagem 39 – Colocação da maçã para finalizar a peça.

Na aula da semana seguinte retomei os ensaios com os alunos para toda a cena. Nesse momento, a passagem da cena com a maçã de isopor se transformou na encenação de uma festa. Sugeri que eles, ao invés de jogarem a maçã de isopor para o alto, mostrassem ela para a plateia durante o deslocamento no palco para enfatizar a frase "*Ceci n'est pas une pomme*". A maçã de isopor, então, seguia passando de mão em mão e nesse instante era também mostrada ao público, enquanto os demais alunos-atores dançavam se deslocando pelo palco. Seguimos os ensaios testando os tempos e as ações novamente até encontrar um acabamento melhor. Comentei nesse ensaio que a imagem das oposições criada remete ao quadro "O Apocalipse", da artista plástica pernambucana Teresa Costa Rêgo, em que um casal está dentro do corpo de uma serpente na mesma formação criada por eles.

Imagem 40 – O Apocalipse – 12m x 1,60 pintura em madeira com tinta acrílica. Teresa Costa Rêgo.

O quadro não havia sido mostrado a eles até então, nem comentado e foi referência minha para a escrita da peça. O mesmo representa a síntese de todo o processo criativo em sala de aula, bem como das referências teóricas trabalhadas para o texto, sobretudo o mito judaico-cristão. A grande serpente nessa obra está rodeada por muitas palavras e imagens menores, onde predomina ao centro o casal em oposição de mãos, nus. Na cabeça da grande serpente no lugar de seu olho o símbolo do olho divino que faz referência à origem do mito e aos assuntos trazidos por ele que foram discutidos com os alunos como uma decorrência da memória coletiva dessa narrativa sobre as questões do feminino nas relações humanas da atualidade. A partir de um registro de aula no meu diário de trabalho, após o ensaio em que foi feita a leitura dramática da peça no início do processo de montagem, podemos ver um pouco do retorno inicial dos alunos sobre o assunto quando questionados sobre o que foi mais marcante para eles durante a leitura estabelecendo relações com os fatos discutidos sobre o suicídio das jovens Giane Fabi e Júlia Rebeca:

> aluno 1: A lua está exposta assim como as
> mulheres; aluna 2: Os homens são inseguros;
> aluna 3: Eles tem medo de perder as mulheres e não sabem o que fazer, ficam de "vacilação";
> aluna 4: A mulher é a louca;
> aluna 5: Eles não se

> expressam;
> aluno 6: O corpo está além das fotos;
> aluna 7: Não há beleza mais bela que a nossa alma;
> aluna 8 :A lua entregou o segredo pros homens?
> (Diário de trabalho sobre a aula de 13-08-2014)

Essas foram as primeiras impressões deles sobre o trabalho. Voltando ao final do espetáculo vimos que "O Apocalipse" é uma obra surrealista. Teresa Costa Rêgo adotou essa influência ao longo de muitos anos em seu trabalho. Conheci parte da obra da pintora numa exposição feita no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães em Recife, no ano de 2004, por ocasião da exposição intitulada *Sete Luas de Sangue* em que Teresa apresenta em sete painéis de 2,20 x 1,60 pinturas que retratam leituras históricas e mitológicas como "O Ovo da Serpente"; "A Gênese"; "Canudos" e "Pátria Nua". "O Apocalipse" é uma obra posterior, criada nos anos de 2008 e 2009. Com 12m de largura e 1,60 de altura retrata um casal dentro do corpo de uma grande serpente, ao redor de uma confluência de palavras. O surrealismo está presente nas obras da pintora e também influenciou a escrita da peça por meio do quadro "Isto não é uma maçã" (imagem 41) do pintor belga Renée Magritte.

Segundo Paquet (2006), Magritte é conhecido por "virar do avesso" a realidade cotidiana em suas pinturas e por reunir em seus quadros objetos que aparentemente não estão relacionados. Na cena final do espetáculo essa qualidade também se revela, quando a concepção da maçã é representada pela aluna Ana Clara Grassi. A maçã de plástico que resta sozinha no palco após a concepção guarda o segredo da personagem principal e encerra a cena. Assim temos: no lugar de uma criança uma maçã. O objeto, anunciado pela fala do coro: "Foi desse jeito que ela encontrou os homens e repousou neles para entregar o que estava guardado" dá início à sequência da festa seguida dos encontros à formação da serpente cênica e por fim ao parto. A maçã cênica lança ao público o mesmo enigma não resolvido pelo mito: o que exatamente simboliza o "fruto proibido"? Não sabemos. Porém pela releitura da encenação está inspirado no mesmo fazer do pintor que lança em suas telas uma maneira deslocada de representar a realidade o que revela e provoca a releitura.

> Magritte vira subversivamente do avesso a percepção: os objetos que pinta são todos claramente reconhecíveis, provêm da esfera banal e quotidiana, contudo, logo que são pintados de uma forma bastante académica, como uma lição de escola primária sobre conhecimento geral, mudam, e tudo mergulha na incerteza (PAQUET, 2006, p. 23).

Não há explicação precisa sobre o que significa o enigma trazido pela maçã, já que é um enigma e não precisa ser explicado. Se pudesse ser explicado não seria enigmático. O segredo da Lua, então, está guardado pela maçã e no corpo da maçã. Dentre suas inúmeras

funções e destinos conhecidos pela lingua gem para captar o significado não temos a capacidade intelectual de apreendê-la completamente, mas apenas conhecê-la "pelas margens", da mesma forma que Magritte revela, em alguns de seus quadros, a memorável maçã, além da obra referência para o espetáculo "Isto não é uma maçã" de 1964, as suas releituras presentes em "Memória", 1945, "Belo Mundo", 1962 e "Sala de Escuta", 1958, em todas elas as maçãs se confundem com figuras ou espaços cotidianos "virados do avesso".

> Magritte estava sempre profundamente consciente desta tentativa de manter o equilíbrio entre a revelação e a ocultação. As coisas têm um lado irreverente, um reverso, que é ainda mais curioso e fascinante do que a sua forma evidente, a fachada que apresentam, o rosto; e foi este reverso, este lado negro, que Magritte captou tão subtilmente e tornou visível, desafiando toda a lógica (PAQUET, 2006, p. 29).

Em outros quadros Magritte insere ovos, que me remetem imediatamente à Clarice Lispector dentre as leituras que influenciaram a escrita do texto teatral. Nas obras "Perspicácia", 1936, "Afinidades Eletivas", 1933, "O Reino Encantado", 1953 e "O Domínio de Arnheim", 1938, é possível vê-los como figuras importantes nos quadros, além de "A Interpretação dos Sonhos" 1930, onde ele dá a um sapato de salto preto o nome "*la Lune*" e a um ovo branco " *l'Acacia*". Além disso, não há como não mencionar as aparições da lua em quadros como "A Página em Branco", 1967 onde ela aparece paradoxalmente em frente as folhagens e não por trás e "O Salão de Deus ", 1948 onde as luzes do dia e da noite parecem estar juntas da mesma forma que em "O Império das luzes" de 1954.

Imagem 41 – Reprodução de "Isto não é uma maçã" de Renée Magritte, 1964.

Essa paisagem onírica, de cunho simbólico, que revela um pintor que apresenta o seu lado feminino e parece estar em equilíbrio com ele mesmo dentro de paisagens aparentemente contraditórias influenciou, assim como William Kentridge no início, os momentos finais da

concepção do livro de encenação. O surrealismo a partir do contato com a obra do pintor influenciou igualmente todo o trabalho de encenação desde a escrita do texto até a apresentação do espetáculo.

A maçã é um objeto que detonou dispositivos de criação no processo com os alunos-atores e conduziu à figura da serpente, interligando as figuras da Lua, maçã e serpente na cena final. A serpente conduz, no mito, Eva a comer a maçã, a serpente e Eva são dois modelos de comportamento feminino em questão presentes pela figura da Lua. A tentativa de uma leitura sobre a serpente presente nas falas dos alunos teve um momento importante em 12/11/2014, quando da gravação no dispositivo de voz do meu cel ular os alunos comentam a partir de uma questão que lancei para eles após a criação da cena:

> A gente discutiu na aula passada essa história da cobra na aula que vocês criaram quando ficaram sozinhos. E cada um de vocês falou uma coisa sobre ela. Eu queria que vocês tentassem retomar as coisas que vem na cabeça de vocês quando vocês olham pra essa imagem. Por que foi muito interessante e eu queria deixar isso registrado.
>
> **Rafaella Silveira**: eu vejo que mesmo que a cobra tenha engolido eles, eles não se separaram porque o amor deles é mais forte;
> **Nicoly Verônica** : eu falei que parece que a cabeça da cobra é o início da vida, daí tu cresce, se torna uma pessoa e vem o fim como se fosse uma linha do tempo;
> **Natália Fraga** : eu falei a mesma coisa que a Rafa que mesmo que a cobra tenha engolido eles não se separam;
> **Ana Clara**: eu acho uma coisa meio bíblica, a cobra que engoliu os dois, o símbolo do olho...
> **Leonardo Machado**: é um mistério indecifrável não sei o que é;
> **Maurício Ferreira Cirne**: a passagem do tempo;
> **Luis Fernando**: o mundo todo sai a partir de uma cobra; **Fabiane Angnes**: ela me passa medo;
> **Rafaella Monique**: eu acho que existe uma vida nova dentro da cobra; **Isabella Cananaa**: eu acho que a cobra engoliu o mundo;
> **Milena Lyra**: isso é “espiritista” (Diário de trabalho, informações verbais).

A partir dessas falas, podemos perceber que os alunos apresentam leituras distintas sobre o quadro de Teresa Costa Rêgo, mas a ação cênica criada sobre as oposições que leva à figura do quadro O Apocalipse revela uma confluência única de pensamentos. Compreendo neste momento a figura da serpente não apenas como uma analogia da mulher primordial na figura de Lilith pelo mito, mas compreendo também a figura do animal como representante de um território de risco tomando ela como analogia para o processo pedagógico que, ao ser conduzido com certos cuidados, caminha para um lugar seguro sem “dar o bote” no processo criativo, evitando que as relações criadas pudessem minar ou abortar o trabalho com os alunos-atores.

A cena seguiu sendo ensaiada até serem incorporados os figurinos do casamento, outra associação para o universo presente na concepção do espetáculo. O casamento é a forma

ritualizada no meio social de apresentar simbolicamente todos esses elementos simbólicos. No espetáculo isso apresenta influência da leitura trazida por Schechner (2010), que enxerga a performatividade nesse rito, e que eu trouxe para a cena como um veículo que reforça a releitura do mito, juntamente com o texto teatral. O casamento marcou também a concepção da última versão do livro de encenação e contribuiu para me fez abandonar a versão colorida que supostamente seria a final, determinando o resultado atual do suporte material do livro:

Imagem 42 – Livro de encenação com capa em renda. Foto: Milena Mariz.

A escolha por roupas que remetessem a um casamento determinou os figurinos que ainda não estavam decididos e passam a integrar o trabalho a partir dessa cena. Fui inserindo aos poucos os elementos do figurino solicitando aos alunos que primeiro trouxessem sapatos de festa que fossem confortáveis e depois pedindo que escolhessem roupas clássicas e formais que apresentassem eles como pessoas num casamento, deixando que eles testassem as possibilidades com o que tinham disponível em casa. As indicações foram dadas via Facebook, conforme a postagem abaixo em 07 de novembro de 2014 e reforçadas ao longo dos ensaios:

Mila Mariz
7 November 2014 · Porto Alegre

Gurias, busquem vestidos que tenham mobilidade pra vocês. Não se preocupem com as cenas de chão, o palco estará sempre limpo. Testem em casa as roupas, dancem, estiquem o corpo, sentem, se sacudam, espreguiçem, isso ajuda a saber se fizeram uma escolha legal. Vestidos apertados complica a vida de vocês, testem bem, não quero ninguém sufocado em cena, é ho rrível e a cara da gente fica péssima.

Se não der vemos juntos outras opções. Beijos e bom fim de semana.

Seen by 14 Milena Lyra, Rafaella Monique, Ana Clara Grassi and 4 others like this. (Diário de trabalho, postagens na internet).

A noiva foi escolhida a partir de um vestido comprado por mim e foi o critério diante de todas as alunas: a noiva seria escolhida em quem o figurino coubesse, se coubesse em mais de uma seria feito um sorteio, mas não houve necessidade, porque o vestido coube apenas na aluna Rafaella Monique e assim ficou decidido. No livro de encenação a indicação para os figurinos ficou da seguinte forma:

Imagem 43 – Frente e verso do vestido da noiva. Foto: Milena Mariz.

Voltando aos aspectos da cena, os alunos decidiram aos poucos, ao longo da dança, irem “cansando” e tirando os sapatos para que, na hora da formação da serpente, eles estivessem descalços, o que facilitaria a movimentação no palco. Acrescentei para o momento da formação movimentos sinuosos. Esses movimentos ofereciam o risco de eles caírem e muitas vezes orientei que fizessem a movimentação com calma e segurando firme no corpo dos colegas. Os alunos deveriam, dentro dessa formação, movimentarem-se como uma serpente. Ao final, a aluna Ana Clara Grassi (grávida em cena) fez a cena final do parto.

A grávida está presente a todo o momento na peça, como que num ato de suspensão em meio ao casamento e durante o espetáculo faz ações arriscadas para uma grávida, como rolar no chão. Pedi a ela que pesquisasse no Youtube vários vídeos de mulheres dando à luz, referências que ela buscou para tentar trazer as emoções do momento para a cena, mas as indicações que eu dava sobre a atuação eram as de que eles estivessem *fazendo eles mesmos em cena*, com a intenção de base que era comunicar à plateia algo muito importante, deixando que eles revelassem por eles mesmos as características de atuação.

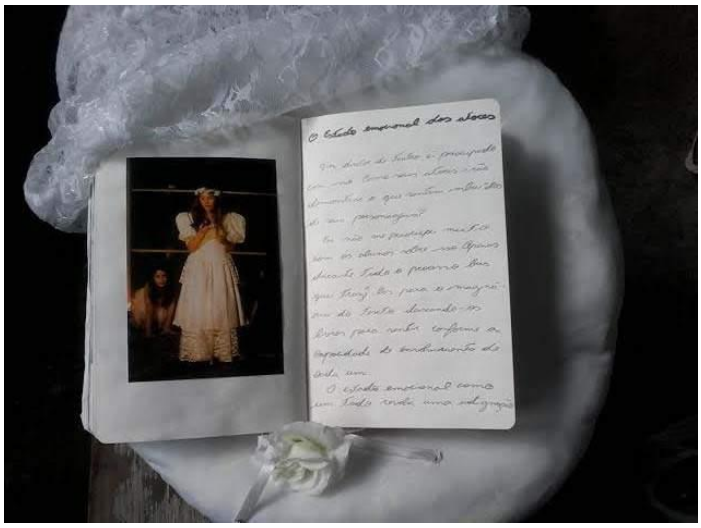


Imagem 44 – A aluna Rafaella Monique na cena com a maçã, ao fundo a aluna Karolyne Bentivoglio. Foto: Milena Mariz.

Imagem 45 – A aluna Rafaella Monique na cena com a maçã, ao fundo as alunas Karolyne Bentivoglio e Isabella Cananéa. Foto: Milena Mariz.

Após considerarmos todos esses aspectos da encenação, resta a seguir a sequência da cena como ficou no dia da estreia, no teatro do colégio de aplicação da UFRGS e, abaixo, o formato escrito do texto e como o texto foi inserido no livro de encenação após o processo de montagem:

Coro dançando e passando a grande maçã uns para os outros:

1 – Ela não sabia que aquele caminho era o mais falho de sua vida.
2 – A lua, estava a milhas de distância, estava escura de um lado e conforme a posição do planeta mudava suas formas, cheia, crescente, minguante e nova.
3 – Ela era a própria tentativa já falha desde o início e sobretudo, a ausência mais certa mas com este status de diminuída ela não sabia que seria a mais adorada.
4 – O Sol não se consegue apreciar direito a não ser quando nasce e quando se põe. A lua não, está gratuitamente exposta.
5 – Se quis também, chegar nela e possuí-la. Para tanto foram deitas viagens num foguete
6 – mas as viagens mais apreciadas desde o início dos tempos são aquelas imaginativas, que fazem do inacessível lunar, intimamente lugar: o devaneio e a contemplação.
7 – Foi desse jeito que ela encontrou os homens e repousou neles para entregar o que estava guardado.

(Imagens que evoluem de um encontro amoroso, passando pelo ato sexual até a concepção; cena de um parto, difícil com muitas dores. Imagem das oposições com a serpente. Ao final, resta sozinha sob um foco de luz uma maçã)

(música final)

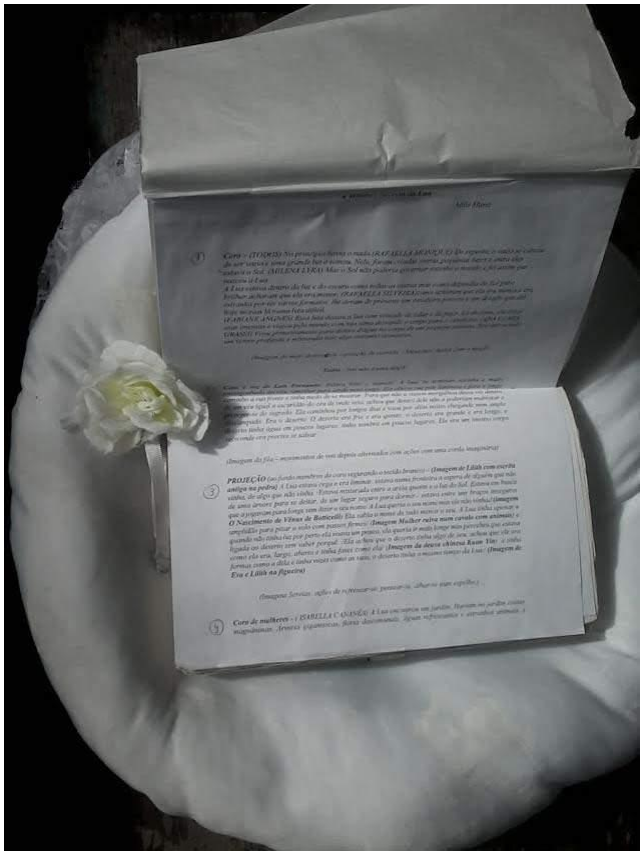


Imagem 46 – Livro de encenação – texto teatral. Foto: Milena Mariz.

No dia da estreia os alunos combinaram entre eles montar um apoio em sala de aula para que pudessem se maquiar e arrumar os cabelos. Chegaram duas horas antes, trouxeram as maquiagens e ajudaram-se entre si. Quando cheguei ao colégio já estavam todos organizados e com os figurinos prontos. Ao final, a cena foi apresentada com algumas alterações. A aluna atriz Ana Clara Grassi fica no palco sozinha, fazendo as movimentações do parto, e não mais com a ajuda das alunas-atrizes Fabiane Angnes, Pietra Paiva e Milena Lyra. Os alunos me pediram que, ao final de tudo, deveríamos chamar a plateia para dançar conosco, todos nós nesse momento estávamos em cena e combinamos de jogar arroz para cima e sobre a cabeça de todos nós, ao invés de apenas nos noivos, como no final de um casamento, o que foi feito. As imagens abaixo foram registradas por mim em *screenshot* do vídeo de Maurício Pflug e está presente de forma sequencial nas indicações das ações registradas pelos alunos, conforme apresentado no livro de encenação.

Imagem 47 – Festa.

Imagem 48 – Enamoramento.

Imagem 49 – Briga dos casais.

Imagem 50 – Oposições – serpente.

Imagem 51 – Parto.

Imagem 52 – Resta a maçã .

Outros registros foram fabricados a partir dessa sequência além dos registros mencionados anteriormente para os elementos da encenação, boa parte com desdobramentos poéticos:

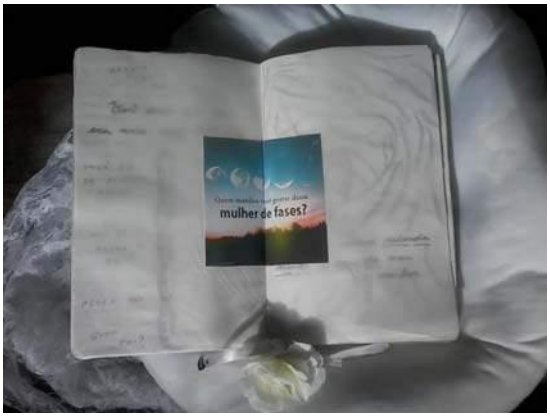


Imagem 53 – Livro de encenação – colagem feita com postagem da aluna Nicoly Verônica. Foto: Milena Mariz.

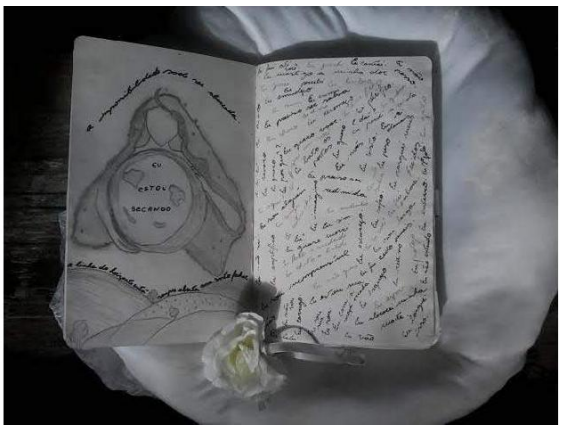


Imagem 54 – Livro de encenação. Foto: Milena Mariz. Imagem 55 – Livro de encenação. Foto: Milena Mariz.

Até aqui o que podemos perceber, além das descrições da montagem da cena, é que dentro de uma orientação transmitida aos alunos- atores a parte que lhes cabia criar deu espaço para que uma espécie de fluxo de consciência encontrasse a porta necessária para se mostrar. Isso ajudou a concluir cenicamente questões pertinentes ao processo que vieram sendo trabalhadas desde o início do semestre. O processo em situação e de forma colaborativa permitiu esse acontecimento, que afirma com o final da montagem do espetáculo a qualidade performativa do trabalho como um todo, o que nos leva, a partir desse instante, a comentar algumas questões relativas ao universo da performance e sua relação com a educação, tendo em vista a pedagogia teatral desenvolvida nessa pesquisa.

7.2 O TEATRO PERFORMATIVO NA AULA DE TEATRO DA ESCOLA

"Teatro performativo" é um termo trazido por Josette Féral (2008) a partir do entendimento de que elementos da performance se inscreveram na cena teatral como decorrência da eclosão da performance nos Estados Unidos durante a década de 1960. Richard Schechner (2010) revela que as práticas sociais podem ser lidas como performance e não apenas as artes da cena, como nos casamentos e outros ritos sociais e no desempenho de algumas profissões por exemplo. Igualmente trouxe para os espetáculos algumas características que Féral compreende terem modificado positivamente a esfera teatral e que confere à cena algumas características específicas que ela reúne e intitula no termo e comenta a seguir:

> [...] se há uma arte que se beneficiou das aquisições da performance, é certamente o teatro, dado que ele adotou alguns dos elementos fundadores que abalaram o gênero (transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o text o, apelo à uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia...). Todos esses elementos, que inscrevem uma performatividade cênica, hoje tornada frequente a maior parte das cenas teatrais do ocidente (Estados Unidos, Países-baixos, Bélgica, Alemanha, Itália, Reino Unido em particular) constituem as características daquilo a que gostaria de chamar de 'teatro performativo' (FÉRAL, 2008, p. 198).

Os estudos da performance que, dentre outras práticas de pesquisa, analisam essas qualidades na cena teatral e seus desdobramentos, tem início na década de 1960, nos Estados Unidos, mas desde o início da década de 1930 com Evreinoff é possível perceber os indícios do que viria a se desenvolver nos anos seguintes. Segundo Icle (2010, p. 13), "Evreinoff sustenta a tese de que o cotidiano nada mais é do que um grau de teatralidade do qual o espetáculo teatral é seu extremo".

Esse entendimento já situa desde a década de 1930 um olhar amplo sobre a realidade no qual é possível perceber, na esfera do cotidiano, condutas, a partir das noções de ser e de agir dos indivíduos, que são construídas tendo em vista os objetivos e funções a que se destinam no meio social. Essa construção, dotada de estetização, não necessariamente se configura em teatro, mas está carregada de uma noção de orientação, construída por meio de influências do meio social, trazidas pelo campo da política, da religião e da filosofia até as situações presentes do cotidiano, conforme afirmação de Richard Schechner (2010, p. 28) de

que: “[...] todo teatro é *performance*, mas nem toda *performance* é teatro (ou qualquer outra subcategoria de *performance*)”.

Quando consideradas as questões da escola, em junção com os estudos da performance, percebemos que a escola também é constituída por ritos que se encontram na esfera dos ritos sociais e que o professor também desempenha um papel esperado por ele dentro dessa esfera. As práticas escolares e o que temos como noção de escola se encontram nas nossas referências de memória, sob escombros e afetada com o passar dos tempos pelas forças de produção econômicas. Atualmente, a escola luta para desvelar-se dos papéis que foram moldando seus objetivos na presença de modalidades de ensino que promovem outros focos de aprendizagem. O questionamento sobre a origem da escola, sua função e necessidade social desde os gregos gera discussões até a atualidade.

Masschelein (2013) defende a ideia de profanação e suspensão do corpo escolar por meio de um olhar que se aproxima bastante do olhar artístico, aquele que observa o mundo de uma maneira que, sem desconsiderar sua presença, joga em outra esfera de espaço e tempo os objetivos da educação. “Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos pe rmita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (MASSCHELEIN, 2013, p. 11).

O autor problematiza a viabilização de uma qualidade de suspensão possível de ser trazida pelas práticas performativas e que ele sugere como meio para provocar soluções nos ritos já estabelecidos nesse espaço. O foco de Masschelein (2013) parece ser a forma como os conteúdos são apresentados e manejados com os alunos. Em vez de colocados e relacionados de uma maneira direta, que vise a empregabilidade futura deles sob uma óptica regente de competências, o autor chama a atenção para as coisas do mundo trazidas através de um amor pelo mundo que busca compreendê-lo de uma maneira ampla, convocando o objetivo primordial trazido pelos gregos: o do tempo livre.

> A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se ‘reais’. Ela faz alguma coisa, ela é ativa. Nesse sentido, não se trata de um recurso, produto ou objeto para utilização como parte de uma determinada economia. Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser um recurso e se torna uma coisa real, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar (MASSCHELEIN, 2013, p. 51).

A Performance, em integração com as questões da escola, traz uma possibilidade para o ato de suspensão e pode contribuir para a profanação de práticas educativas já conhecidas.

Schechner comenta sobre a performatividade do mundo e de como as relações nesse âmbito podem ser pensadas nos termos de acontecimento, de deslocamento da lógica comum e reposicionamento do olhar de uma forma menos escravizada. Ele afirma:

> Parte do meu trabalho, como também do trabalho de alguns colegas dos Estudos da Performance, segue (em maior ou menor grau) os passos de Brecht, tomando a abordagem performativa do mundo, compreendendo-o como um lugar em que reúnem-se ideias e ações. Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação (2010, p. 26).

Essa complexidade pode ser evidenciada a partir da prática presente nesta pesquisa, no momento em que os alunos ao longo de seis meses apresentaram e experimentaram, através de práticas colaborativas, durante o processo de montagem, uma forma expandida que surge "[...] para tornar possível apresentar o mundo de uma maneira atraente: tentar focalizar a atenção, minimizar a distração e manter (ou, evitar, quando necessário o silêncio)" (MASSCHELEIN, 2013, p. 64). As provocações trazidas sobre a fabricação dos registros no livro potencializaram aprendizados nos alunos-atores, em contraposição às tendências mencionadas pelo autor sobre psicologizar, politizar, pedagogizar as questões da aprendizagem, que foram ao longo dos anos sendo acrescentadas na tentativa de se melhorar as práticas educativas, buscando acertar, lançar novas possibilidades de mudança, para isso querendo melhorar e refletir o mundo, mas que encontra no olhar performativo, trazido pela pedagogia teatral, novas possibilidades de convocação sobre as práticas teatrais, que podem ajudar a pensar outras formas de olhar o mundo e a própria escola.

> Assim, podemos agora mencionar que quando estudamos a atuação no teatro ou na vida, o ato de estudá-los constitui Estudo da performance (Performance Studies). Isso é autoevidente. O campo acadêmico dos Estudos da Performance diz: não vamos estudar apenas o teatro – ou qualquer outra forma de performance formal: dança, música, e outros –, mas estudar tamb ém as ruas, os lares, os escritórios – a partir do exame da vida cotidiana. Vamos estudar também a diversão popular: os esportes, os jogos, os filmes, a Internet, todo tipo de atividades (SCHECHNER, 2010, p. 29).

Essa abertura mencionada por Schechner (2010) se mostra também quando Masschelein (2013) fala sobre buscar "alguma coisa" no mundo e lançá-la criativamente como uma proposta de vida, em vez de um olhar clínico que busca compreendê-lo como numa mesa de cirurgia médica. Ao invés disso, busca-se a inovação criativa que promove e assume o desconforto necessário da mudança que busca ajustar-se, mas para caminhar livremente.

Essa abordagem do mundo, que considera termos como: acontecimento, encontro, efemeridade passaram a tomar parte dos processos criativos e a modificar procedimentos de

trabalho, repensar os elementos da encenação, o papel da autoria e ajudar a promover o diálogo interdisciplinar dos campos de conhecimento.

> De todas as suas acepções, a Performance como linguagem artística híbrida, confluída nas fronteiras entre teatro, dança, música, artes visuais, ritual, experimento, acontecimento e, sobretudo, intervenção, parece aduzir a face mais reconhecível do que chamamos de Performance. Desde a obra de artistas como Marcel Duchamp até John Cage que a Arte da Performance vem se estruturando como linguagem que assumiu forma mais específica nos trabalhos híbridos a partir da década de 1960 (ICLE, 2010, p.12).

As questões do feminino, por exemplo, presentes a todo o momento no processo com os alunos a partir da abordagem sobre o suicídio das jovens e a consequente relação com as questões advindas do mito fundacional, são exemplos de como iniciar o trabalho sobre um texto teatral com os alunos, buscando na dramaturgia assuntos da atualidade que possam ser discutidos e debatidos a partir de questões trazidas do discurso do autor, que estão presentes na escrita.

Um exemplo de abordagem da performance a partir de questões que se assemelham às desenvolvidas nesta pesquisa está presente em Diana Taylor (2011) sobre a obra intitulada *Abuelas*, em Buenos Aires, que posteriormente se desenvolve no trabalho intitulado *HIJOS*, uma exposição que transpõe as questões históricas relacionadas à ditadura na Argentina a partir de um ato performático das mães e avós e que buscam o reconhecimento dos desaparecidos. Nessa obra percebemos a forte potência que pode ter uma abordagem que integra questões cotidianas a questões que podem se apresentar numa aula de Teatro por exemplo.

> Imploramos aos professores que sejam personagens que insistem que a escola não consiste em aprender mas em formar; que não se trata de acomodar necessidades individuais de aprendizagem, mas de despertar o interesse; que a escola não consiste em tempo livre; que não existe para desenvolver talentos ou favorecer o mundo do aluno, mas para focar na tarefa iminente e elevar os alunos para fora de seu mundo da vida imediata; que não se trata de ser forçada a desenvolver, mas da experiência de ‘ser capaz’ (MASSCHELEIN, 2013, p. 167).

Igualmente, o exemplo de Peggy Phelan (2011) que, através de uma performance, fica suspensa num casulo e com os olhos vendados, fazendo referências a um feminino que está em situação de imobilidade e cegueira, em que é possível voltar o olhar para o próprio ato da crucificação do Cristo, questões muito profundas, que se mostram em ponto de ebulição para serem questionadas e trabalhadas em sala de aula, podem surgir a partir de um substrato que o ato performático ajuda a pensar e trazer como estado de disposição.

Temos aqui um paralelo para a pesquisa em questão, que dialoga com Masschelein (2013): o ato de formar a partir da provocação de uma subjetividade que busca em "alguma coisa" do mundo uma riqueza que é trazida à tona por meio de um processo artístico, onde os alunos "escrevem-se a si mesmos". "El acto de escribir para que algo desaparezca, más que el acto de escribir para conservarlo, debe recordarnos que la consequencia de la desaparición es la experiencia de la subjetividade misma" (PHELAN, 2011, p. 100).

A condição de desaparecimento trazida por Phelan está presente na condição da personagem mitológica Lilith, convertida em serpente pelo cristianismo, questões de fundo presentes em *A História Secreta da Lua*. Segundo Bárbara Koltuv (2006), não há menção da personagem no decorrer das narrativas bíblicas e mesmo em outras traduções do Zohar, o que denota a marginalidade de um aspecto importante da condição feminina presente nos aspectos noturnos do comportamento que, pelo mito, são rechaçados na figura de Lilith, associada com a Lua.

Também o Teatro como arte efêmera, sujeito ao desaparecimento, busca atualmente, pelas vias da Genética Teatral, a preservação da cena. O que há de mais rico nessa característica, que é também uma potencialidade criativa, é que na indicação dos traços ausentes e mesmo na busca por preenchê-los antecipadamente, o ato de formar mergulha nessa amplitude. Guarda a abertura para que o discurso, que está em um texto (como o proposto para esta pesquisa), possa ser colocado buscando desdobramentos futuros pelos alunos e também nos registros.

O solo inseguro da performance, como está constituído de forma figurada a partir do pensamento de Derdyk (2001) se caracteriza como um relevo montanhoso e escarpado e nos desafia o olhar nos mostrando e escondendo qualidades ao mesmo tempo, revelando um contorno único, próprio de uma natureza singular que é o trabalho artístico. Esse solo está composto por vários componentes onde transitam elementos não apenas das linguagens artísticas, mas também de outros campos do conhecimento nos quais os estudos genéticos em teatro também estão inseridos.

O que é possível de se prever e de se preservar num processo criativo que busca referências de um passado muito longínquo, mas que se coloca de uma forma premente através do teatro no âmbito do ensino nesta pesquisa, é que o ato de suspensão pensado por Masschelein (2013), e que a performance também ajuda a compreender e reforçar, é um exemplo de ato de profanação comentado pelo autor.

O teatro na educação, numa perspectiva performativa, pode ter um conteúdo dialético que pode ser ao mesmo tempo estimulante, divertido e que cumpra a função pedagógica e artística quanto ao fator curricular, os registros podem, por exemplo, ajudar no processo de avaliação e nessa pesquisa eles foram de suma importância, atuando no lugar de outros dispositivos avaliativos.

Em entrevista realizada pelos Professores Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira com Richard Schechner, no ano de 2010, várias questões importantes devem ser comentadas sobre a relação da performance com a educação que nos ajudam a compreender esse fluxo que está presente nas práticas performativas como uma espécie de autoconsciência desordenada, que transita por noções de ser e agir oriundas da filosofia. Ao ser questionado sobre as relações da performance com a educação e o papel do professor no seu ofício, o Prof. Schechner comenta:

> Ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes. O professor precisa desempenhar o papel do professor, que pode variar de circunstância a circunstância. [...] Uma coisa leva a outra e outra e outra. Não há um lugar de chegada para onde mesmo um texto simples pode levar – e frequentemente leva. Quando digo texto eu não me refiro apenas o que foi escrito com palavras. Existem múltiplos textos, alguns são escritos; outros, dançados; outros são apenas gestos; outros, lugares; alguns textos são processos de crescimento, de florescimento e decadência. Texto é uma palavra relacionada com uma outra, têxtil, ou fiar, fabricar tecido de diferentes fios. Esse é o significado de texto que eu trago comigo. Múltiplos fios são tramados e destramados em diferentes tecidos de ação e significado. Ensinar é um texto-tecer (SCHECHNER, 2010, p. 30).

O artista, a partir do pensamento de Edith Derdyk (2001), no qual menciono de forma mais específica o artista de teatro, cria com sua memória sobre as escarpas e perfaz nesse solo pedregoso, mas abençoado por forças incompreensíveis um caminho que nos salta aos olhos, um caminho que não é privilégio dele mas que pode ser expandido à educação. "Campo escondido, porém sempre evocado, a paisagem da criação é um lugar tão próximo quanto distante em nosso cotidiano. O horizonte da criação nos contorna e nos contém em tudo o que *fazemos*, em tudo o que *somos*" (DERDYK, 2001, p. 11).

A mobilidade presente no processo criador desta pesquisa mobilizou questões nos alunos de várias formas, gerando aprendizados sem ser necessário situar que eles estavam aprendendo algo, como na demonstração de um conteúdo em teatro com explicação minuciosa ou que precisariam o tempo todo estar anotando coisas, tirando fotografias ou fazendo vídeos. A escritura do livro de encenação se fez pelos meandros em que os gestos dão materiais para que possam ser criados posteriormente registros que se desdobrem, seguindo o entendimento de Schechner (2010) sobre o texto-têxtil.

Como trabalhamos uma peça em relação à qual os alunos não sabiam exatamente onde todo o processo iria chegar (embora todos estivessem cientes de que seria necessário chegar ao "final" de algum lugar), os embates racionais começaram a se movimentar, evidenciando a lógica geral produtivista presente na pedagogia. Por outro lado, o processo criativo do espetáculo agiu para produzir conhecimentos sem a necessidade de se pautar num produtivismo, visto que nos processos de criação artísticos,

> Tudo parece concorrer para a evidência de um espaço e um tempo em aberto entre o que existe em potencial vagando e pulsando em algum lugar de nosso ser – a vontade, o desejo, a necessidade – e o embate corporal com a matéria e suas circunstâncias efêmeras almejando uma perenidade (DERDYK, 2001, p. 12).

Os meandros do processo criativo nesta pesquisa, por intermédio da performance, permitem adentrar e aprofundar percepções. Isso significa que o processo se enriquece de outra noção de utilidade e importância na medida em que professora-diretora e alunos-atores estão voltados para a criação de forma expandida. Assim, os alunos-atores, ao experimentarem essas qualidades, introjetaram questões importantes sobre a compreensão do fazer artístico, caminhando para o refinamento de qualidades técnicas e fortalecimento do senso de colaboração em grupo.

Nesse sentido, os dispositivos de criação presentes na materialidade dos registros ajudaram na presentificação da qualidade do ato criador, construindo, através de uma situação colaborativa "Impregnada da sensação de consciência de uma consciência" (DERDYK, 2001)

um terreno a ser futuramente semeado e continuamente potencializado pelo fluxo criativo que está no intermeio dos gestos e das ações que conduzem a encenação e os registros de sua memória. Igualmente, tal situação permitiu aos alunos construir noções de teatro que lhes conferiram a possibilidade de burilar ao longo do processo entendimentos sobre o estar em cena, experimentando essas mesmas possibilidades pelos princípios da performance.

7.3 AS NOÇÕES TEATRAIS

Apresentado por Gilberto Icle (2010), o termo Noção Teatral ajuda a pensar a dinâmica do ensino de teatro em sala de aula, favorecendo o entendimento da complexidade relacional entre o processo criativo e o pedagógico, que parecem indissociáveis no que diz respeito às ações que promovem. O termo noção é explicitado por Nicola Abbagnano pelo olhar filosófico, elencando várias formas, entre alguns pensadores, de compreender o significado. Abbagnano termina por concluir que no decorrer da história o entendimento que permaneceu de noção foi o de que, "[...] hoje resta quase exclusivamente o significado genérico de operação, ato ou elemento c ognitivo em geral" (ABBAGNANO, 2000, p. 713).

No ensino de teatro, o entendimento de noção é trazido para o olhar artístico, apresentado por Icle (2011), que comenta que as noções não se fazem em conteúdos pedagógicos específicos, que possam ser encaminhados e trabalhados com os alunos, como se fossem algo abordado do próprio campo linguístico do teatro como voz, corpo, cenografia ou de outras áreas do conhecimento que, eventualmente, se integrem ao processo para enriquecê-lo, mas uma forma operativa de considerar um conhecimento próprio que um grupo engendra a partir de sua prática e a partir da vivência que tecem juntos no decorrer do processo criativo.

Para o autor, elas operam numa prática de fazer e refletir que é incessante e que, através da qual, é possível se construir atitudes que são como um entendimento não racional perante as práticas que denotam e conduzem o envolvimento dos alunos na apropriação dos assuntos, de uma forma onde o professor não necessita explanar detalhadamente um conteúdo relativo à encenação e sim criar condições para que as questões constitutivas da cena aconteçam de forma natural pelo desenvolvimento colaborativo e não hierarquizado durante o processo criativo.

> A dimensão criativa é própria das noções teatrais, nelas estão possibilitados espaços de resolução de problemas concretos para os quais não existe uma resposta correta, mais uma multiplicidade de possibilidades. É por isso que as noções teatrais não são

> conceitos científicos, elas não possuem uma previsibilidade, elas são dependentes do contexto de emergência no qual elas se constituem (ICLE, 2011, p. 76).

As noções apreendidas entre os alunos-atores se apresentaram na união fortalecida do trabalho em grupo, que considero a principal, e que fortaleceu as demais, como a caracterização física, a importância da sonoplastia, a atuação cênica, considerando os princípios da performance, a importância e recepção do público ao trabalho foi outra noção importante construída por eles a partir das práticas e das discussões via grupo fechado ou em sala de aula. A questão do público revelou o ápice do desconforto causado nos alunos e que foi confessado no momento em que o aluno Luis Fernando da Costa e a aluna Ana Clara Grassi compartilharam com todos, em sala de aula, a preocupação com a recepção do público sobre o trabalho. Os demais alunos também comentaram posteriormente a preocupação sobre se o público iria entender o que eles estavam fazendo, porque as cenas pareciam caminhar sem lógica. A discussão sobre isso foi esclarecida via Facebook por intermédio do seguinte registro postado em 06 de novembro de 2014:

> Considerações sobre o público:
>
> Vejam alunos algo que não expliquei ainda pra vocês e que quero deixar registrado aqui.
>
> Existem duas correntes de pensamento sobre o considerar ou não a preocupação que o público ‘entenda’ o espetáculo.
>
> A Norte-americana: a que mais nos influencia por motivos que vocês já devem saber. A cultura americana está muito presente entre nós e nesse sentido os diretores em geral se preocupam imensamente com o pensamento do público sobre a criação e repercussão da obra, sobretudo se isso terá sucesso comercial ou não. Permitindo que o mesmo dê opinião e modifique o espetáculo em momentos específicos antes da circulação da obra com metodologias de trabalho que envolvem inclusive conversas com o público. Mas apesar da influência de pensamento nós não temos essa sistemática no Brasil.
>
> A Francesa: menos difundida e mais atrelada à complexidade dos processos artísticos. Nesse sistema o diretor assume que não está preocupado diretamente com o público por acreditar que as questões qu e o perpassam enquanto artista durante a criação da obra dizem respeito a todos e não apenas a ele. Portanto seria estranho pensar em algo ‘que o público possa entender’ já que ele já está incluído nas questões automaticamente. O público aqui fica com a responsabilidade também de perceber e ler o espetáculo de maneira particular mas sem a mesma liberdade para interferir na obra o que não exclui as críticas posteriores. Essa é a posição em que me identifico mais.
>
> O que ocorre aqui no Brasil é uma mescla dessas duas visões.
>
> Dúvidas? Escrevam aqui!
>
> Bjs.
> Seen by 14 Fabiane Angnes, Milena Lyra and 2 others like this. (Diário de trabalho, postagens na internet).

Essa explicação foi determinante para ajudar na compreensão deles. Eu havia pensado em dar uma aula teórica sobre performance, perfazendo a questão histórica e as principais manifestações e forças de influência que a caracterizam, mas acabei desistindo, preferindo que eles experimentassem essa insegurança. Entretanto, a questão sobre o público achei que deveria pontuar. Essa questão fica visível nas falas dos alunos-atores a seguir colhidas no dia da estreia por mim e pelo vídeo maker Maurício Plfug em 10 de dezembro de 2014, a partir das perguntas: – Como foi participar desse espetáculo e o que vocês aprenderam?

> **Luis Fernando**: "A gente aprendeu a ter uma nova visão do que é o teatro, que nem tudo que faz sentido é bom. No início não dava sentido, nenhum sentido, mas como tu falou, o tempo vai costurando, agora no final a gente percebeu qual é essa costura, e que ela foi bem costurada";
>
> **Nicoly Verônica dos Santos** : "Foi um tema que eu não tinha visto em nenhuma peça antes. Foi legal participar dessa peça que a própria professora escreveu o texto";
>
> **Isabella Cananea**: "Eu acho que ela é diferente, tipo, eu não imaginava que ía ser assim porque não deu pra entender nada no início, mas agora tudo faz sentido sabe?";
>
> **Leonardo Machado**: "Foi muito legal e interessante fazer aqueles negócios todos com a maçã. Eu já tinha feito teatro antes mas assim não. Essa peça eu não sei explicar, eu não sei explicar";
>
> **Rafaella Monique**: "Foi bem diferente porque essa peça foi uma das que mais passou sentimentos pra mim. Nesse estilo mais sentimental, antes sempre tinha aquela coisa de chegar e gravar o teu texto e essa foi bem diferente";
>
> **Fabiane Angnes**: "Essa peça é bem diferente, então em alguns momentos a gente ficou confuso. Mas no final deu tudo certo. A nossa turma trabalhou todo mundo junto, reunido, se ajudando. E ver um trabalho que a gente construiu junto chegar ao final e dar certo é uma sensação muito boa sabe? E também bate aquele nervoso que é normal porque a nossa peça envolve o público e fica aquela sensação de medo de "ai e se o público não quiser ler, e se o público não quiser falar?" Mas eu acredito que vai dar tudo certo, a gente trabalhou bastante pra isso e eu tô muito feliz";
>
> **Pietra Paiva**: "Além da gente ter se divertido muito nós aprendemos muito também. Aprendemos a ser mais unidos, a gente se uniu muito";
>
> **Ana Clara Grassi**: "Eu tenho uma nova relação com o teatro. Agora eu tô sentindo que eu estou fazendo uma coisa que vale a pena. Antes a gente fazia as coisas meio que de última hora. Tanto que eu levei isso pra um concurso que eu estou fazendo pra um intercâmbio, eu botei lá que eu estou fazendo teatro".

Essas qualidades trazidas pelas noções que caracterizaram o processo de montagem também ficaram evidentes na materialidade do livro: um caos que aparentemente está desorganizado, mas que não está. É um caos conduzido de forma orientada e dentro de uma lógica, própria dos estudos da performance.

Dentro desse mesmo pensamento, e para enriquecer essa análise, Edith Derdyk (2008), quando nos fala que uma luz mais clara, lançada no horizonte, revela reentrâncias e relevos inauditos na paisagem, assim como práticas onde o desenvolvimento do processo criador em situação provoca a exposição e vivência de caminhos e a fabricação de pistas deixadas na trajetória para construir, ao mesmo tempo elucidar e lançar claridade na complexidade do ato criador, evidencia as dificuldades presentes nesse momento na condição de se estar em um solo inseguro de se pisar, mas tendo nesse mesmo solo um dispositivo fértil. A relação é paradoxal: insegurança e segurança ao mesmo tempo, mas essa condição pode ser encaminhada para um caos organizado.

O artista de teatro precisa da insegurança e da instabilidade, que o forçam a estar mais próximo das qualidades naturais que Valéry (2011a) analisa quando observa as fissuras presentes na concha de mar. O aluno-ator, igualmente capaz de experienciar os embates internos e externos de um artista, tem a oportunidade de vivenciar as mesmas fontes como um território fértil para o acionamento e compartilhamento dos dispositivos de pesquisa, quando o professor-artista lança mão disso buscan do diálogos que possibilitem chegar ao entendimento dessas noções. O que se pretende no momento em que o processo criativo é privilegiado em sala de aula é proporcionar a complexidade dessa experiência que quer mobilizar os sentidos, os instaurados culturalmente, sobretudo.

> O processo não produz apenas conhecimento, mas é, em si mesmo, conhecimento. Conhecimento de si e do outro. Conhecimento-em-movimento. Conhecimento nômade e nomadizador. O processo como uma viagem sem lugar de chegada ou, ao contrário, com múltiplos destinos. Nele, o conhecimento vai se construindo gradualmente, por atravessamentos, simultaneidades e justaposição de experiências. Conhecimento em flashes, em instantâneos, em inesperados insights epifânicos, que só o dia a dia de ensaio pode fornecer (ARAÚJO, 2012, p. 108).

O aluno-ator está presente num mundo em que o senso de utilidade e a necessidade de assumir obrigações o situa como uma figura funcional, assim também tende a se enxergar o artista. Entretanto, o professor-artista, que inicia um processo em teatro performativo, irá tensionar por meio de um outro discurso os dispositivos de criação, para instaurar durante o processo qualidades diferenciadas no âmbito da abertura de possibilidades, no campo expandido de que fala Araújo e nas outras formas de se pensar a vivência do aprendizado no

dizer de Icle. “Diferente do reconhecimento dos privilégios únicos, referenciados na *figura funcional* do artista na sociedade, estas palavras aspiram ao frescor da experiência ao vivo, das experimentações imprevisíveis, aterrissando em vão livre” (DERDYK, 2001, p. 19).

O termo “figura funcional” questiona o lugar do artista na sociedade onde, em geral, se pode perceber indagações de cunho utilitarista como “para que serve a arte?”, mas também pode situar o aluno na esfera daquele que “não está muito apto” para desenvolver conhecimentos complexos e, nesse sentido, é referenciado como quem tem de receber conteúdos do professor. No Brasil, ainda existe um senso comum que compreende o ensino de teatro de forma reducionista e também existe uma compreensão limitada sobre o trabalho artístico de que ele transita ou por uma esfera de inutilidade ou por uma espécie de inacessibilidade, como se o artista estivesse num campo de difícil compreensão e num patamar que apenas alguns privilegiados ou incompreendidos conseguem estar. Existe também, dentro desse mesmo sentido, uma falta de conhecimento sobre a importância dos processos criativos em arte e o esforço do caminho de construção até a obra e sua importância que não considera que,

> O teatro, contudo, por mais institucionalizado e representante da vida burguesa que possa ser, guardaria (essa é a nossa esperança como educadores) um laivo de potência dionisíaca: tendência que levaria a uma desestabilização do dado, do idêntico, da regra; haveria na atividade teatral portanto, algo de transgressor, uma alternativa à disciplina (ICLE, 2011, p. 71).

Essa afirmação de Icle se complementa com o entendimento de Derdyk (2001) quando lança um olhar importante: o ser do artista em conexão com o fazer e o movimento do devir, que amplio para o ser do aluno em conexão com o devir, capazes de enriquecer os processos pedagógicos em teatro. Sob o olhar da performance, esses processos permitem a vivência e o incômodo pelo qual, a exemplo desta pesquisa, os alunos-atores passam, de modo a se interligarem em um movimento em situação que, embora encontre m zonas de tensão antes de se apropriar do resultado, faz com que todos interajam com os elementos da encenação, alcançando uma construção de grupo que é como um fazer de um ato circular e cosmogônico compreendendo

> A pesquisa como um dispositivo de criação e o artista como um criador de dispositivos de pesquisa. Em nossa área, a produção de conhecimento não ocorre somente ao final, com a apresentação da obr a, mas se dá diariamente, no cotidiano da sala de ensaio, em todas as etapas do trabalho. A improvisação como gatilho do conhecimento, como forma de habitar o lugar de incerteza da criação. E o saber aí produzido – ou melhor, experimentado – não pode ser avaliado apenas quantitativamente, mas sim, por seu potencial crítico, pelas conexões suscitadas e,

> principalmente, pela transformação daqueles que participaram de sua elaboração (ARAÚJO, 2012, p. 107).

A partir dessas considerações e do pensamento de Josette Féral (2013), quanto aos indicadores do processo quando considera a fabricação dos registros, e a afirmação seguinte de Almuth Grésillon, podemos afirmar que, quanto mais intensas e concretas as noções onde eles forem criados, mais os registros se aproximam do sensível e do aspecto subjetivo da criação, na tentativa de resgatar o mais genuíno possível de sua força, onde é possível registrar não apenas um caminho prospectivo de criação da obra, mas também considerar o coletivo mnemônico que configura os ícones de uma geração.

Essa escolha, que privilegia o processo criativo, resultou num livro de encenação que não apenas revela o substrato de memória do feminino, mas também aspectos da subjetividade dos alunos e da professora-diretora compartilhados durante os ensaios e potencializados na fabricação dos registros do processo. *A História Secreta da Lua* está entre as páginas como um segredo a ser decifrado. O livro de encenação igualmente se mostra como um resultado inacabado que guarda potenciais de possíveis desdobramentos futuros, considerando que "[...] Assim, nesse tratamento do inacabamento constitutivo do teatro, experimenta-se a conciliação entre desejo de arquivo e respeito pelo vivido" (GRÉSILLON, 2013, p. 390). O registro se desdobra de forma poética além dos desdobramentos que preservam diretrizes. Ambos se mesclam na materialidade do livro de encenação para tentar representar o ritmo da criação do processo, co nvidando o leitor a decifrar seus códigos aos poucos.

8 NOTAS SOBRE O FIM DO PROCESSO

A escrita que registra a obra teatral se aproxima dela. Nesta pesquisa busquei me aproximar do silêncio que emanou dela e que está presente nas obras teatrais como um todo. Nisto reside a maior dificuldade. O que não está dito está presente entre as palavras, por entre as folhas, seja do livro de encenação, seja entre as cenas do espetáculo. O não dito está escondido num subterrâneo entre as palavras, mas nós podemos enxergá-lo, ainda que parcialmente, entre as folhas preenchidas com cores, recortes, imagens e diante do inacabamento. A aura do silêncio, presente nas lacunas deixadas pelos materiais, e que pedem tentativas de decifração, surge a partir da narrativa mitológica que conduz para a esfera da marginalidade uma personagem que representa um aspecto importante do ser humano. Esse aspecto é trazido pela figura de Lilith para as qualidades noturnas presentes em nós, representadas pelas sensações de deslocamento, marginalidade e diminuição diante de um mundo ainda regido em grande parte por forças de condução masculinas. Lilith é uma alegoria que representa aspectos fundamentais sobre as qualidades humanas, rechaçados por forças culturais.

Na tentativa de dar luz ao silêncio, buscando trazer nuances suas a partir de palavras fluidas e musicais, ele cede um pouco de seu mistério de forma mais aberta, fluida e plástica. Ele se revela a partir dos gestos no espaço que viram traços no papel. O silêncio do efêmero está perceptível num ritmo trazido pelas linhas e imagens que, numa dança entre as palavras, guardam a memória da cena e seus desdobramentos.

Os alunos, na medida em que foram criando os registros, geraram o material necessário à composição do livro de encenação na busca de apreender os silêncios, o vazio deixado quando o espetáculo encerra e podemos apenas recontá-lo buscando a sua história e revisitando sua memória. Para tanto, não apenas a escrita direta sobre as ações cênicas foi importante, mas toda a participação deles no processo de criação, que permitiu emergir uma escrita que impulsiona uma força poética na tentativa de não deixar morrer a experiência. Aprenderam por meio das noções teatrais a aprofundar o conhecimento sobre os elementos da encenação teatral, experienciados, ajudando a criá-los e conduzi-los de forma colaborativa, bem como resolvendo as tensões trazidas no mo mento do ato criador durante os ensaios.

Essa questão reforça a qualidade trazida por Lúcio Agra (2013) sobre o sentido de vida contra a morte do documento. A documentação em performance, voltada para o universo teatral, tem em seu corpo uma complexidade possível e ampla que pode dar conta da profundidade e amplitude da estrutura da cena, respeitando a qualidade do vazio. Gosto do

exemplo da performance do artista Yves Klein, que salta no vazio de forma artificiosa, deixando para o observador da foto a indagação sobre um homem que, aparentemente, pula confiante para a morte.

A obra “Salto no Vazio” busca pela imagem do pulo provocar uma leitura. A queda é ensaiada e não está perceptível a todos o desenvolvimento do processo criador em seus mínimos detalhes. O salto sobre o vazio é como o ato de criar. Na performance de Klein está presente um resultado de diversas tentativas. A fotografia posta como pronta guarda por trás do silêncio um processo de erros e acertos. O pulo de Klein na realidade é sobre uma rede de segurança sustentada pelas mãos de outras pessoas. As qualidades que podem ser auferidas nessa imagem nos remete ao que pode ser imaginado com relação ao pulo e às leituras do salto. Para os que sabem do processo é um pulo para a morte que acontece uma única vez, ao mesmo tempo em que é uma construção estética.

No mesmo sentido, Foucault (2001) analisa as leituras sobre a obra a pintura “Isto não é um cachimbo” de Magritte, para, por fim, dizer que “Pintar não é afirmar”. A representação do cachimbo trata de uma coisa que está como que abaixo do cachimbo, o cachimbo está acima da representação, ela não é a coisa em si. A presença da coisa é mais forte que a representação da coisa. O salto no vazio de Klein, portanto, que nos ajuda a compreender os artifícios do livro de encenação, poderia ser lido “Isto não é um salto” não é um pulo para a morte, é o registro de um artista que subiu numa janela situada num lugar alto, de onde ele pula várias vezes numa rede de segurança te stando a melhor pose para a permanência do voo. Depois a rede é retirada, com técnica apropriada da imagem, para restar Klein voando aparentemente sem proteção e em direção ao chão, numa atitude gloriosa a caminho de, no mínimo, quebrar uma costela, mas todo esse processo manipulatório não está dito, embora os caminhos possam ser acessados.

A analogia com o processo de fabricação do livro com a performance de Klein me leva a pensar nas mãos que operaram em conjunto para o resultado do trabalho do performer e me leva a pensar nas mãos de todos os integrantes do grupo nesse processo. “Isto não é um espetáculo”, é um livro de encenação que comporta o que podemos colher dele. Ele não registra todo o caminho de busca pela sua materialidade, as faltas dos alunos em alguns ensaios, as inseguranças sustentadas, o correr do tempo contra nós, os dias de chuva que impossibilitaram e atrasaram os trabalhos, a incompreensão inicial sobre o que estava sendo construído, as tentativas de criação que falharam e não foram contempladas nas páginas, a pesquisa sobre os figurinos que levou meses de busca entre gastos e desentendimentos, as caminhadas pela cidade de Porto Alegre em museus, exposições e sebos em busca de pensar

um suporte que se adequasse melhor a ele, dentre outros percursos de apoio técnico e administrativo com a equipe de professoras da escola para, ao final, apresentar um livro branco e interessante como resultado de um trabalho.

Porém, em meio a essas questões me debruço no olhar sobre o mundo do fazer, segundo o escritor Ricardo de Lima (2013) em sua obra “As Mãos”, a partir da qual está a indagação que inspirou diversos artistas: as mãos que inspiram confiança. Existe algo sagrado nas mãos que executam o mundo. A elas é conferido ser o veículo da imaginação e do pensamento porque concretizam o mundo, assim, a quem podemos dar as mãos? Existe igualmente um apelo simbólico nisso. Pensar nas mãos, que tudo constroem ao nosso redor, é como pensar no fazer de milhares de mãos atemporalmente, as que atravessaram milênios, as do presente, as que permitirão o futuro. Mãos que operam, que resgatam o indizível. Mãos que atuaram no não dito onde moram caminhos inauditos.

A partir dessas considerações e do pensamento de Josette Féral (2013) quanto aos indicadores do processo quando considera a fabricação dos registros, e a afirmação de Almuth Grésillon (2013), que valoriza o desejo de arquivo e o respeito pelo vivido enquanto condição importante para a genética teatral, podemos afirmar que quanto mais intensas e concretas as noções onde eles forem criados, mais os registros se aproximam do sensível e do aspecto subjetivo da criação, na tentativ a de resgatar o mais genuíno possível da efemeridade teatral, onde é possível registrar não apenas um caminho prospectivo de criação da obra, mas também considerar o coletivo mnemônico que configura os ícones de uma geração.

O quebra-cabeça, composto de várias e pequenas partes, mencionado no início deste texto, se resolve na figura do livro no qual todas as tentativas de composição se encaminharam para o resultado apresentado. As pequenas peças seriam os traços e os formatos deixados no decorrer do processo de montagem do espetáculo em *posts*, colagens, fotografias e depoimentos orais e escritos que se desdobraram e que também assumem o inacabamento do processo criativo.

8.1 AS QUALIDADES FORMATIVAS DO REGISTRO

Foi possível perceber, a partir desta pesquisa, que o processo pedagógico em teatro performativo poderia ser pensado juntamente com as questões que o processo criativo teatral traz. A atitude de se colocar em sala de aula dispositivos de aprendizagem oriundos das práticas performativas, além do propósito de realizar a pesquisa com os registros, permitiu que

o processo criativo produzisse um conhecimento capaz de ampliar o aprendizado durante o processo, a exploração para ou tras referências artísticas, além do território do teatro sem a necessidade de explicações teóricas sobr e o campo da performance, que analisassem diretamente conteúdos específicos, permitindo que questões trazidas pe la performance fossem apreendidas no decurso da própria experiên cia proporcionada durante os ensaios.

Assim, o registro nesses termos não apenas cumpre a função de preservar a memória da cena, mas, também, enseja uma forma diferente de preservar o pensamento dos integrantes que a constituem. Quanto ao seu elemento formativo, podemos elencar algumas qualidades: os registros são hábeis em revelar o nível de envolvimento dos alunos com o processo criativo, suas participações e entrega ao processo sem a necessidade de instrumentos tradicionais de avaliação. Isso significa que os registros não atuam apenas no âmbito da preservação da memória do espetáculo, mas também se apresentam como indicadores de quanto os alunos foram capazes de estar presentes nos trabalhos, contribuindo para os procedimentos de avaliação de forma não tradicional.

Os registros ajudaram a fortalecer o processo de identidade de grupo no momento em que os componentes compartilharam imagens, fotografias, músicas e diálogos no grupo fechado do Facebook, em diversos horários e dias durante os meses da montagem, para além do tempo em sala de aula, o que fortaleceu o bom andamento do grupo para as apresentações e também fora dela; o registro também prova o sentido de vida contra a morte do documento em performance, uma vez que se desdobra e se prospecta, mas ele também importa dificuldades, porque necessita de manejo, necessita de um saber-fazer que, mesmo sendo orientado, pode falhar por questões como falta de tempo, desinteresse de alguns alunos por acharem que esses procedimentos são das artes visuais e que não se concretizam como um saber do teatro, sobretudo diante das demandas de tempo e logística que as duas apresentações do espetáculo exigiram.

Quanto aos aspectos mais específicos do livro de encenação, afirmo que, a partir desta pesquisa, ele é um elemento. Portanto, ele não dá conta sozinho de outras questões importantes a serem dominadas na sala de aula que garantem as condições para a realização dos trabalhos, como empatia, vontade, escuta, capacidade de assumir riscos, organização prática do planejamento dentro de um *caos organizado* e um certo domínio dos assuntos teóricos explorados. Por exemplo, alguns alunos tenderam a não achar “agradável” um tipo de procedimento que insere elementos das artes plásticas e visuais ao teatro, e foi preciso tentar motivá-los pelas vias mais atraentes que pudessem ser oriundas do próprio processo de montagem, respeitando o tempo interno desse processo, lidando com as resistências a um

território desconhecido para eles e igualmente inovador para mim, como pesquisadora e professora de teatro.

Em sala de aula os alunos aprenderam a recorrer ao livro para retomar aspectos das cenas durante os ensaios finais, de modo a relembrar o que haviam criado, bem como a ordem da sonoplastia e ações de entrada e saída em cena. A proposta de construção de sua materialidade reforçou os aspectos vivenciados por eles a partir de uma prática em teatro performativo. Ele também preservou a passagem dos alunos durante os processos, fortalecendo o aspecto de prospecção para além dos registros das ações e das diretrizes do trabalho. O livro atua igualmente como concretude de uma prática docente, que preserva na materialidade o fazer do "texto-têxtil", a que se refere Schechner (2010), guardando de forma artística um *como fazer* que considera uma indissociabilidade entre processo criativo e processo pedagógico.

8.2 DESDOBRAMENTOS

A partir dessas notas gostaria de enfatizar uma questão necessária para a compreensão da possibilidade de realização do processo como um todo: a intensidade emocional em situação colaborativa, bem como o desdobramento dessa presença na fabricação dos registros e o encaminhamento dos mesmos na efemeridade do ato criador em seu devir. Os princípios que permitem seu nascimento saem de uma matéria invisível, tecida por meio dos recursos e materiais compartilhados pelos componentes do grupo. O rosto de uma época antiga também se mostra revelando influências na atualidade, que foram experienciadas como elementos importantes na organização de um caos aparente que é o processo criador.

Assim, resultou desse processo não apenas um espetáculo, mas, sobretudo, um livro em três camadas: um núcleo folheado para supo rtar a escrita que registra o processo, uma capa que o guarda e uma parte que é maior do que ele. Esta última se mostra como a parte em que ele está fixado, redonda e maleável, que é possível de ser abraçada e que remete à brancura lunar, convidando o leitor a integrá-lo corporalmente, permitindo futuros desdobramentos. A intenção de remeter ao abraço vem em contraposição à cisão sobre o feminino, na presença das duas figuras femininas representativas de qualidades a serem integradas pela nossa cultura, instaurada pelo mito fundacional que inspirou a escrita da peça para que fosse uma releitura, mas, sobretudo, uma tentativa de reposicionar uma memória

coletiva pela performance, agitando as águas do processo criativo para reorganizar memórias.

O livro de encenação revela um paradoxo. Ele é uma obra artística que registra uma outra obra. A preocupação estética nesse sentido é tão importante quanto a preocupação descritiva que revela as pedras do caminho. É possível perceber em algumas de suas folhas essas pedras mas no momento atual da pesquisa elas ainda são tímidas podendo ser aprofundadas no future, ainda assim por uma via estética. A qualidade prospectiva me obrigou a fazer escolhas junto com os alunos. Isso tudo evidencia o que já comentei anteriormente sobre as escolhas do artista. Um crítico genético que se debruce sobre o trabalho necessitará analisar todo o material produzido a fim de compor a análise assim como a própria dissertação se transforma complementar a uma possível reencenação do espetáculo junto ao livro. Tudo isso ilustra o fato de que todo o trabalho produzido nas formas do livro, da dissertação e do espetáculo interagem uns com os outros para compor uma paisagem de criação.

Assim, o livro de encenação está vivo para além do que está escrito. Ao seu redor existe um universo muito mais amplo que ele sustenta nas palavras que o compõem, mas é como se as palavras estivessem numa fina corda em equilíbrio, ao mesmo tempo em que elas se lançam. Salles (2008, p. 39) comenta que "[...] o crítico genético trabalha com a dialética entre os limites materiais dos documentos e a complexidade do processo; em outras palavras, os limites daquilo que é registrado e de tudo o que acontece, porém não documentado ou preservado". Essa mesma dialética se fez entre as relações em sala de aula e as relações para a fabricação do livro, por meio de várias combinações, como numa grande rede de ligações.

Reafirmo o pensamento de que, a partir do que a autora coloca, os traços externos se desdobraram em conexão com os internos ao processo, gerando pela junção de forças durante a montagem uma terceira natureza de registro que fusiona, desdobra, transforma e dá forma. No momento em que a preocupação com os registros do processo se colocou, ela potencializou os ensaios, utilizando o fato de os alunos se prontificarem a resolver de forma prospectiva os problemas cênicos com fins de registro, gerando um entendimento distinto sobre o que seja um conteúdo em teatro e sua consequente apropriação.

É possível seguir numa outra direção, na condução de uma aula de teatro fora do entendimento tradicional, que visa a resultados cênicos numa metodologia altamente orientada para o cuidado e vigilância constante sobre os alunos, o disciplinamento, a necessidade de exploração de conteúdos que podem cercear a possibilidade da ampliação das forças criativas pela instauração do process o, modificando inclusive a preocupação constante quanto à avaliação ao final dos trabalhos, sua produtividade e retorno do aprendizado empreendido.

A pesquisa elucida e ajuda a afirmar que o artista de teatro precisa da insegurança e da

instabilidade que o forçam a estar mais próximo das qualidades naturais que Valéry (2011a), por exemplo, analisa quando observa as fissuras presentes na concha de mar. Os alunos-atores foram igualmente capazes de experienciar os embates internos e externos de um artista, tendo a oportunidade de vivenciar um exemplo de fontes de criação como um território fértil para o acionamento e compartilhamento dos dispositivos de pesquisa, tendo em vista a concepção das obras que resultaram do processo a partir das noções trabalhadas.

O professor-artista que inicia um processo em teatro performativo poderá tensionar por meio de um outro discurso os dispositivos de criação para instaurar, durante o processo, qualidades diferenciadas no âmbito da abertura de possibilidades, num campo expandido por meio de outras formas de se pensar a vivência do aprendizado. “Diferente do reconhecimento dos privilégios únicos, referenciados na *figura funcional* do artista na sociedade, estas palavras aspiram ao frescor da experiência ao vivo, das experimentações imprevisíveis, aterrissando em vão livre” (DERDYK, 2001, p. 19).

A mobilidade presente no processo criador no teatro performativo mobilizou questões nos alunos de várias formas, gerando aprendizados sem ser necessário situar constantemente que se está aprendendo algo. Quando se trabalha com uma peça da qual não se sabe exatamente aonde se vai chegar, embora todos estejam cientes de que será necessário chegar ao “final” de algum lugar, abre-se um espaço rico de possibilidades, mais distanciado dos embates racionais e simplistas, voltados para uma pedagogia teatral, presente em algumas práticas escolares, onde os conhecimentos ainda são pautados em práticas que visam sobretudo criar espetáculos para datas comemorativas e festas.

Os processos criativos em performance permitem a vivência e o incômodo em que os alunos-atores passaram a estar interligados, num movimento em situação que, embora tendo encontrado zonas de tensão antes de se apropriar do resultado, fez com que introjetassem os aspectos dos elementos da encenação, alcançando uma construção de grupo consistente, evidenciando um refinamento sobre isso, além de reposicionar memórias, a princípio coletivas e depois na própria vida deles. Os alunos-atores saíram mais enriquecidos teatralmente desse território criativo, que necessitou a todo o momento resolver o embate entre forças internas e externas de forma colaborativa, no ofício da criação e de sua permanência, e eu também.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia** . São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.

AGRA, Lúcio José de Sá Leitão. Performance e Documento, ou o que chamamos por esses nomes? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 60-69, jan./abr. 2014.

ARAÚJO, Ana Paula de. **Infoescola**. Vanguardas Europeias. 2015. Disponível em: <http://www.infoescola.com/artes/vanguardas-europeias/>. Acesso em: 05 maio 2015.

ARAÚJO, Antonio. A cena como processo de conhecimento. In: RAMOS, Luiz Fernando (Org.). **Arte e Ciência**: abismo de rosas. São Paulo: Abrace, 2012. P. 105-113.

AUSLANDER, Philip. A Performatividade da Documentação de Performance. **Hay em Portugués?**, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, n. 2. s. p., 2013.

AUSLANDER, Philip. The Performativity of Performance Documentation. **A Journal of Performance And Art**, New York, MIT PRESS, v. 28, n. 3, p. 1-10, set. 2006.

BODMAN, Sarah. Os “livros” são elétricos? Algu mas possibilidades par ao livro de artista no śeculo XXI. In: DERDYK, Edith (Org.). **Entre Ser um e Ser Mil**. São Paulo: Ed. SENAC, 2013. P. 121-143.

BRUSKY, Paulo. Carbono (site). Disponível em: <https://www.carbonogaleria.com.br/obra/a-arte-ainda-e-a-ultima-esperanca-226#biografia>. Acesso em: 05 maio 2015.

CADÔR, Amir Brito et al. Do verbal ao vi sual em livros de artista. In: DERDYK, Edith (Org.). **Entre Ser um e Ser Mil**. São Paulo: Ed. SENAC, 2013. P. 145-155.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e Mito**. São Paulo, Perspectiva, 2006.

DERDYK, Edith. **Linha de Horizonte**: por uma poética do ato criador. São Paulo: Ed. Escuta, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo; HUCITEC, 2006.

DIAS PINO, Wlademir. Wlademir Dias-Pino. In: Modo de Usar e Co. (blog). Disponível em: <http://revistamododeusar.blogspot.com.br/2014/06/wlademir-dias-pino_17.html>. Acesso em: 05 maio 2015.

ELIA DE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo. Perspectiva, 2006.

FEUERSTEIN, Georg. **A Sexualidade Sagrada**. São Paulo, Siciliano, 1994.

FÉRAL, Josette. A Fabricação do Teatro: questões e paradoxos. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 566-581, maio/ago. 2013.

FÉRAL, Josette. Por uma Poética da Pe rformatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 8, p. 197-209, 2008.

FERNANDES, Sílvia. Performatividade e Gênese da Cena. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 404-419, maio/ago. 2013.

FOUCAULT, Michel. Isto não é um cachimbo. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III - Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Ri o de Janeiro: Forense Universitária, 2001. P. 247-263.

GRÉSILLON, Almuth; MERVANT-ROUX, Marie- Madeleine. Marguerite Duras/Claude Régy: L'Amante Anglaise, gênese de uma escrita, gestação de um teatro. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 515-550, maio/ago. 2013.

GRÉSILLON, Almuth; MERVANT-ROUX, Mari e-Madeleine; BUDOR, Dominique. Por uma Genética Teatral: premissas e desafios. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 379-403, maio/ago. 2013.

ICLE, Gilberto. Para Apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade** , Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15861/9473>. Acesso em: 05 maio 2015.

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

KOLTUV, Barbara Black. **O Livro de Lilith**. São Paulo: Cultrix, 2006.

KAGHAT, Fahd. Os Vestígios Manuscritos do Espetáculo: os registros de encenação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 420-433, maio/ago. 2013. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/36295>. Acesso em: 05 abr. 2015.

LE BORGNE, Fanny. Sobre Refuse The Hour, Kentridge e seus Espaços-Tempos de Criação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 498-514, maio/ago. 2013.

LIMA, Manoel Ricardo de. Uma recolha: entre e gesto mínimo. In: FERREIRA, Glória. **Elida Tessler**: gramática intuitiva. [Catálogo oficial de exposição]. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013. P. 71.

LISPECTOR, Clarice. **A Legião Estrangeira** . São Paulo: Ed. Ática, 1983.

LISPECTOR, Clarice. **A Vida Íntima de Laura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MARFUZ, Luiz. Rastros que Emulam Figuras: a montagem de Improviso de Ohio, de Samuel Beckett. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 476-497, maio/ago. 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOSER, Benjamin. **Clarice, uma biografia**. São Paulo: Cosacnaify, 2009.

NAVAS, Adolfo Montejo. Arte em Livros Brasil. In: DERDYK, Edith (Org.). **Entre Ser um e Ser Mil**. São Paulo: Ed. SENAC, 2013.

PAPO DE HOMEM (site). Imagens Íntimas expostas na internet. São Paulo. 2014. Disponível em: <http://papodehomem.com.br/imagens-intimas-expostas-na-internet-ciberbullying-esuicidio/>. Acesso em: 05 jan. 2014.

PAQUET, Marcel. **Magritte**. Köln: Taschen, 2006.

PHELLAN, Peggy. Ontología del performance: representación sin reproducción. In: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela. **Estudios Avanzados de Performance**. México: Fondo de Cultura Económica, 2011. P. 91-121.

PROUST, Sophie. Palestra (comunicação verbal). Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, set. 2014.

RAMOS, Elaine. Livro em Processo. In: DERDYK, Edith (Org.). **Entre Ser um e Ser Mil**. São Paulo: Ed. SENAC, 2013.

RECUERO, Raquel, Mapeando Redes Sociais na Internet através da Conversação Mediada pelo Computador. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Mara (Org.). **Educação e Contemporaneidade** : pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 400 p. ISBN 978-85-232-0565-2.

SAFERNET (site). O que é sexting? Disponível em: <http://new.netica.org.br/adolescentes/orientacoes>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 2011.

SALLES, Cecília. **Fundamentos da Crítica Génética**. São Paulo: EDUC, 2008.

SALLES, Cecília. **Prefácio** . In: DERDYK, Edith. **Linha de Horizonte**: por uma poética do ato criador. São Paulo: Ed. Escuta, 2001.

SANTANA, Ana Lúcia. História do Facebook. **Infoescola**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/internet/historia-do-facebook/>. Acesso em: 20 maio 2015.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade** , Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13502/>. Acesso em: 20 maio 2015.

SILVEIRA, Paulo. A Definição do Livr o-objeto. In: DERDYK, Edith (Org.). **Entre Ser um e Ser Mil**. São Paulo: Ed. SENAC, 2013. P. 19-33.

STANCIU, Andrei; MIHAI, Florin; ALECA, Ofelia. Accounting and Management Information Systems. **Social Networking as an Alternative Environment for Education**, Bucharest, The Bucharest Academy of Economic Studies, v. 11, n. 1, p. 56-75, 2012.

TAYLOR, Diana. “Usted está aqui”: el ADN del Performance. In: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela. **Estudios Avanzados de Performance**. México: Fondo de Cultura Económica, 2011. P. 401-430.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao Método de Leonardo Da Vinci** . São Paulo: Editora 34, 1998.

VALÉRY, Paul. O Homem e a Concha. In : BARBOSA, João Alexandre (Org.). **Variedades**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2011a.

VALÉRY, Paul. Primeira Aula do Curso de Po ética. In: BARBOSA, João Alexandre (Org.). **Variedades**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2011b.

VALÉRY, Paul. Estudos e fragmentos sobre o sonho. In: BARBOSA, João Alexandre (Org.). **Variedades**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2011c.

APÊNDICE A – TABELAS CRIADAS A P ARTIR DOS REGISTROS NO GRUPO FECHADO DO FACEBOOK

Legenda: C- curtiu; CM -comentou; P- postou; V – visualizou.

Registros durante as aulas do mês de agosto de 2014 dias 06 - 13 – 20 e 27													
	Posts dia 06 (4)	Posts dia 07 (1)	Posts dia 09 (1)	Posts dia 11 (3)	Posts dia 13 (2)	Posts dia 14 (4)	Posts dia 15 (1)	Posts Dia 16 (1)	Posts Dia 19 (1)	Posts Dia 20 (3)	Posts Dia 23 (1)	Posts Dia 25 (1)	Posts dia 27 (3)
Mila Mariz	CM	CM	CM	CM	CM e C	CM	C	P e CM	P e CM	P e CM	P e CM	P e CM	P e CM
Luis Fernando	C	V	C	C	C	C	C	C	C	C e CM	V	V	C e CM
Ana Clara Grassi	C	C	V	C	C	C	C	C	C e CM	C	C e CM	V	c
Karolyne Bentivoglio	C	V	V	V	C	V	V	V	V	C	V	V	V
Pietra Paiva	V	V	C	C	C	V	C	V	V	C	V	V	V
Isabella Luíza Cananéa	V	V	V	V	C	C	C	C	C	C	V	V	C
Rafaella Monique	C	V	C	V	C	V	C	V	V	C	V	V	C
Rafaela Silveira	C	V	C	V	C	C	C	C	C	C	V	V	V
Natália Fraga	C	V	C	C	C	C e P	V	V	V	V	V	V	V
Fabiane Angnes	V	C	C	V	C	C	C	C	V	C	V	V	V
Leonardo Machado	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
Milena Lyra	C e CM	C	C	C	V	C	C	C	C	P e CM	C	C	C e CM
Nicoly Verônica	C	V	V	V	C	P e CM	C	V	C	C	V	V	C
Maurício Ferreira Cirne	CM	C	C	CM	C e CM	C	P e CM	V	C	C e CM	V	V	V

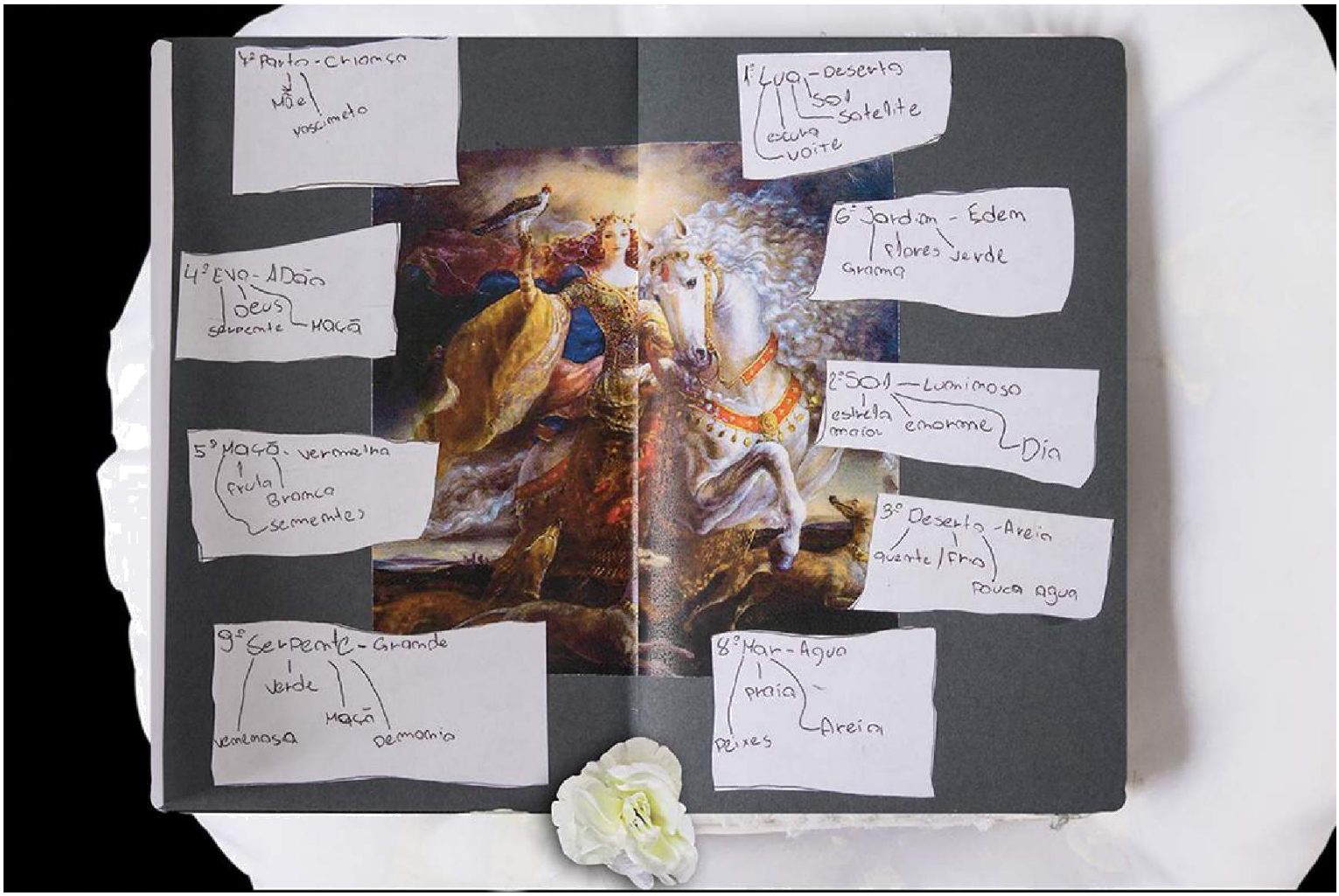
Registros durante as aulas do mês de setembro de 2014 dias 03 - 10 – 17 e 24													
	Posts dia 01 (1)	Posts dia 08 (2)	Posts dia 09 (2)	Posts dia 10 (1)	Posts dia 11 (3)	Posts dia 12 (1)	Posts dia 13 (2)	Posts Dia 16 (1)	Posts Dia 17 (1)	Posts Dia 25 (1)	Posts Dia 26 (2)	Posts Dia 29 (3)	Posts dia 30 (4)
Mila Mariz	P e CM	C e CM	P e CM	C	P, C e CM	Pe CM	Pe CM	C	C e CM	P e CM	P e CM	P e CM	C e CM
Luis Fernando	C	C	V e CM	V	C	V	C	V	C	C	C	C	V
Ana Clara Grassi	C	C	C e CM	V	C	C	V	V	C	V	C	V	C
Karolyne Bentivoglio	C	C e CM	V	V	Pe CM	V	V	V	C	V	V	V	V
Pietra Paiva	V	C	V	V	V	V	V	C	C	V	V	V	C
Isabella Luíza Cananéa	C	C	C	V	C	V	V	C	C	V	C	C	C, CM e P
Rafaella Monique	C	V	V	V	V	V	V	V	C	V	C	V	V
Rafaela Silveira	C	C	V	V	C	V	V	C	C	V	V	V	C
Natália Fraga	C	V	V	V	C	V	V	V	C	V	V	V	V
Fabiane Angnes	V e CM	C	C	V	C	V	V	C	C	C	C	V	C
Leonardo Machado	V	V	V	V	V	V	V	V	C e CM	V	V	V	C
Milena Lyra	C e CM	Pe CM	C	V	C e CM	C	C	P e CM	P e CM	C	C	C	C e P
Nicoly Verônica	C e CM	V	C	P	V	V	V	V	V	V	V	V	V
Maurício Ferreira Cirne	V e CM	V	C e CM	V	C	V	V	V	C	V	V	V	C e CM

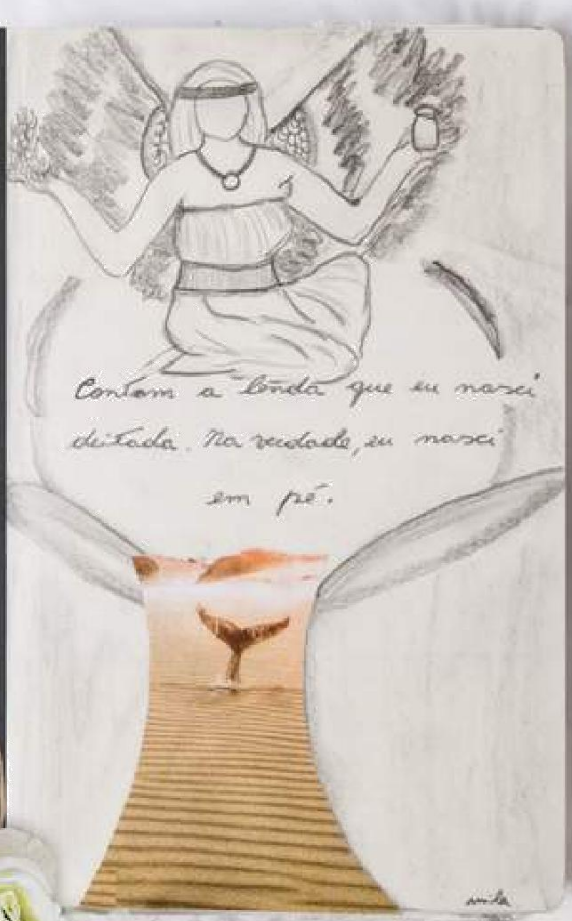
Registros durante as aulas do mês de outubro de 2014 dias 01- 08- 15- 22 -29														
	Posts dia 06 (2)	Posts dia 08 (1)	Posts dia 09 (3)	Posts dia 14 (1)	Posts dia 15 (3)	Posts dia 16 (6)	Posts dia 17 (3)	Posts Dia 21 (5)	Posts Dia 22 (1)	Posts Dia 25 (4)	Posts Dia 27 (1)	Posts Dia 29 (2)	Posts dia 30 (1)	Posts dia 31 (2)
Mila Mariz	C e CM	C	P, C e CM	C e CM	P e CM	P e CM	P	P, C e CM	C e CM	C e CM	P	C, P e CM	P e CM	P e CM
Luis Fernando	P e CM	P e CM	C	P e CM	C	P e CM	C e CM	C	C	C	C	C - CM	C	C
Ana Clara Grassi	V	C	C e CM	V	C	C	C	C e P	V	C	C	C e CM	C	C
Karolyne Bentivoglio	V	V	V	C	C e CM	C	V	V	V	C	V	V	V	C
Pietra Paiva	V	V	V	V	V	V	V	CM	V	V	C	C	V	V
Isabella Luíza Cananéa	C	C	C	C	C	C e CM	C	C	C e CM	C	C	C	C	C
Rafaella Monique	V	V	V	V	V	V	V	V	C	V	C	C e CM	V	V
Rafaela Silveira	C	V	V	V	V	V	V	V	C	C	C	C	C	C
Natália Fraga	V	V	V	V	V	V	V	V	C	C	C	V	V	C
Fabiane Angnes	C	C	C e CM	V	V	V	P e C	V	V	C	C	C	C	C
Leonardo Machado	V	V	V	V	V	V	V	C	V	V	V	V	V	V
Milena Lyra	C	C	C	C	C	C, P e CM	P e C	P, C e CM	P e CM	P e C	C	P, C e CM	C	C
Nicoly Verônica	V	C	V	V	P e CM	P e CM	V	P	V	C	C	V	C	V
Maurício Ferreira Cirne	V	V	V	V	V	V e CM	C	CM	C	V	C	C	V	CM
Lisinei Maria Rodriguez	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	CM	V

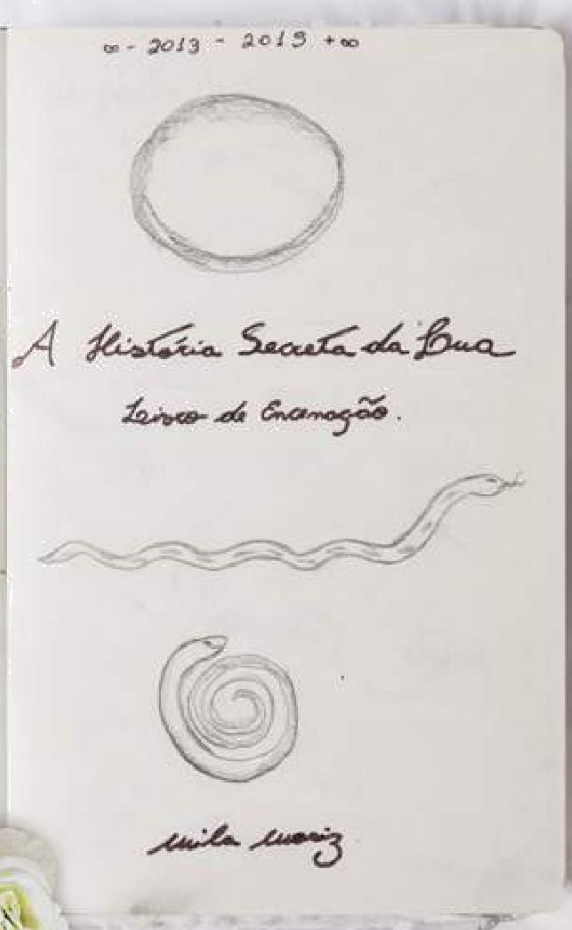
Registros das aulas para o mês de novembro de 2014 aulas dos dias 05 -12 -19 -26												
	Posts dia 04 (3)	Posts dia 05 (1)	Posts dia 06 (2)	Posts dia 07 (1)	Posts dia 09 (1)	Posts dia 17 (2)	Posts dia 19 (1)	Posts Dia 21 (1)	Posts Dia 24 (2)	Posts Dia 25 (4)	Posts Dia 27 (3)	Posts Dia 28 (2)
Mila Mariz	P e CM	P e CM	P e CM	P e CM	P e CM	P e CM	P e CM	P e CM	P, C e CM	P e CM	P, C e CM	P, C e CM
Luis Fernando	C e CM	V	V	V	V	C	V	C	V	V	C	P e C
AnaClara Grassi	C e CM	V	C	C	C	C	C	C e CM	C e CM	V	C e CM	C e CM
Karolyne Bentivoglio	P, C e CM	V	V	C	V	V	V	C e CM	V	V	C e CM	C
Pietra Paiva	C	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	C
Isabella Luíza Cananéa	C	V	C	C	C	C	C	V	V	C	V	C
Rafaella Monique	C	V	C	V	C	V	V	V	V	V	V	C
Rafaela Silveira	C	V	V	V	V	C	V	C	V	C	C	C
Natália Fraga	C	V	V	V	V	C	C	C	C	C	C	C
Fabiane Angnes	C	V	C	C e CM	C	C e CM	V	V	V	V	V	V
Leonardo Machado	C	V	V	V	V	C	V	V	V	V	V	V
Milena Lyra	C	V	C	C	C	C	C	C	C	C	C	Ce CM
Nicoly Verônica	C	V	V	C e CM	V	V e CM	V	V	V	V	V	V
Maurício Ferreira Cirne	C	C e CM	V	C	V	C	V	V	V e CM	V	V	C e CM
Lisinei Maria Rodriguez	V	V	V	V	V	C	CM	V	P e CM	CM	P e CM	CM

Registros durante as aulas do mês de dezembro de 2014 dias 03 e 10							
	Posts dia 01 (1)	Posts dia 02 (1)	Posts dia 03 (4)	Posts dia 08 (1)	Posts dia 09 (1)	Posts dia 10 (3)	Posts dia 11 (4)
Mila Mariz	P e CM	P e CM	P e CM	P e CM	C e CM	P e CM	P, C e CM
Luis Fernando	C	C	C e CM	C	P e CM	CM	C
Ana Clara Grassi	C	C	C e CM	C	C	C e CM	V
Karolyne Bentivoglio	V	C	C	C	C	V	V
Pietra Paiva	V	V	V	V	V	C	V
Isabella Luíza Cananéa	C	C	V	C	C	C	C e CM
Rafaella Monique	C	C	V	C	C	C	V
Rafaela Silveira	C	C	C	C	C	C	C
Natália Fraga	C	C	C	C	C	V	V
Fabiane Angnes	C	C	V	C	C	V	V
Leonardo Machado	V	V	V	V	V	V	V
Milena Lyra	C	C e CM	P, C e CM	C	C	C	V
Nicoly Verônica	V	C	C	CM	CM	V	C e CM
Maurício Ferreira Cirne	V	C	V	V	V	C	C
Lisinei Fátima Dieguez	V	C	V	V	V	C e CM	P e CM

APÊNDICE B – LIVRO DE ENCENAÇÃO


1º Lua - Deserto
sol
satelite
escura
noite
2º Sol - Luminoso
estrela maior
enorme
Dia
3º Deserto - Areia
quente / Fria
Pouca Agua
4º Eva - Adão
deus
serpente
Maçã
5º Maçã - vermelha
fruta
Branca
sementes
6º Jardim - Edem
flores
Verde
Grama
7º Parto - Criança
Mãe
nascimento
8º Mar - Agua
praia
Areia
Peixes
9º Serpente - Grande
verde
Maçã
venenosa
demonio


Contam a lenda que eu nasci
deitada. Na verdade, eu nasci
em pé.


∞ - 2013 - 2013 +∞
A História Secreta da Lua
Leitura de Encanação.
Lila Luaiz

Lua: Sol, lua branca noite estrela, lua preta luz sangrenta

Deserto: calor, cacto areia água Arabia

Eva: Igreja, mulh pecado da mulher bibl

Sol: luz, dia calor felicidad verão Floripa

Serpente: bicho, comprida rastejante

Maçã: comida, fome

Gato não é uma Serpente. Para sempre.

Jardim: flor, terra frutos pedra

Mar: imensidão, água natureza ferocidade tranquilidade

Parto: início, dor sangu

Ana Clara

"No corpo, os instintos, as decisões, as pulsões, as vibrações, as frequências, as polarizações são signos que nos perguntam: onde é que tensão é onde é que tremura nesse corpo? Onde, no corpo, a mente habita? O que vem de fora e o que vem de dentro? Como os tentáculos planetados da experiência única de nossos corpos vivos mudam as noções que nos acomodam no cuidado das matérias? Como é que a experiência da criação inventa no corpo o perigo e a urgência para dobrar, as vidas, crescer ouvindo?"

Cidade Ocelofe

Este livro apresenta o percurso e influências do processo criativo do espetáculo A Sibilíria Secreta da turma realizado no período de agosto a dezembro de 2014 com a turma 93 do Teatro do colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com trinta alunos do ensino médio. O espetáculo é parte da pesquisa de mestrado iniciado em 2013 sob a orientação do Prof. Gilberto Icle na mesma universidade. Embora esteja aqui o livro está memória que guarda está em todo lugar ele guarda um caminho sobre um trem no passado e que propositadamente deixamos aqui para o futuro. Trata-se uma primeira versão deste livro. Mais alegre, colorida e cheia de artifícios, mas pensando melhor estou retirando todos os artifícios se compreender por fim que não se trata de um assunto claro, não completamente finito porém profundo, não pensadamente [illegible] obra, não incompreensível mas complexo, abstrato e nu [illegible] tido, e talhado numa pedra afinada.

Durante todo o espetáculo os atores movimentam-se juntos como num coro grego. As ações são marcadas, dançadas ou substituídas por elementos lúdicos. Os detalhes do vídeo são a seguir.

Consta nas próximas páginas os registros realizados pelos alunos para as ações e imagens do coro. A parte do texto ficará à esquerda do leitor. A descrição das ações físicas à direita. Durante toda a leitura haverão mais pistas

Coro

Ana Clara Soft Grassi
Fabiane da Silva Angnes
Isabella Luiza Inzaco Canarea
Karolyne Pereira Bertvoglio Gomes
Leonardo Luis Silva Machado
Luis Fernando da Costa de Oliveira
Maurício Ferreira Irene
Milena Lyra Peates
Natália Braga dos Santos
Nicoly Veronica Amaro dos Santos
Pietra Paiva Alves
Rafaella Monique Ellwanger Einsfeldt
Rafaella Vasconcelos Silveira

Figurinos

Os atores estão vestidos como pessoas [illegible] (como comumente conhecemos). Entretanto o estudantina não está presente devido haver as ações [illegible] para o espectador

Personagens

Uma noiva,
Um noivo,
Seus pais,
Madrinhas,
Padrinhos,
Convidados

Maquiagem

Pinta e cabelos de forma natural.

Cenografia

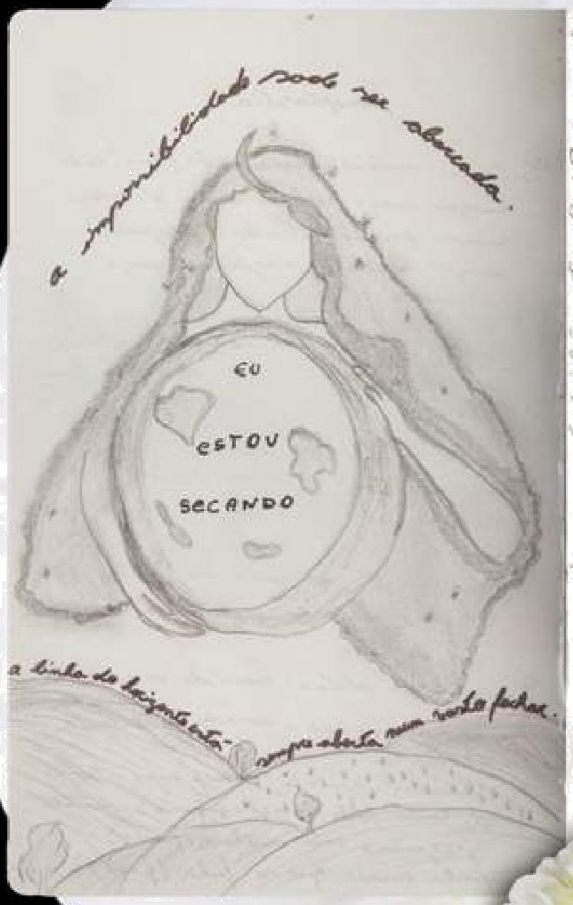
O palco está nu e exposto

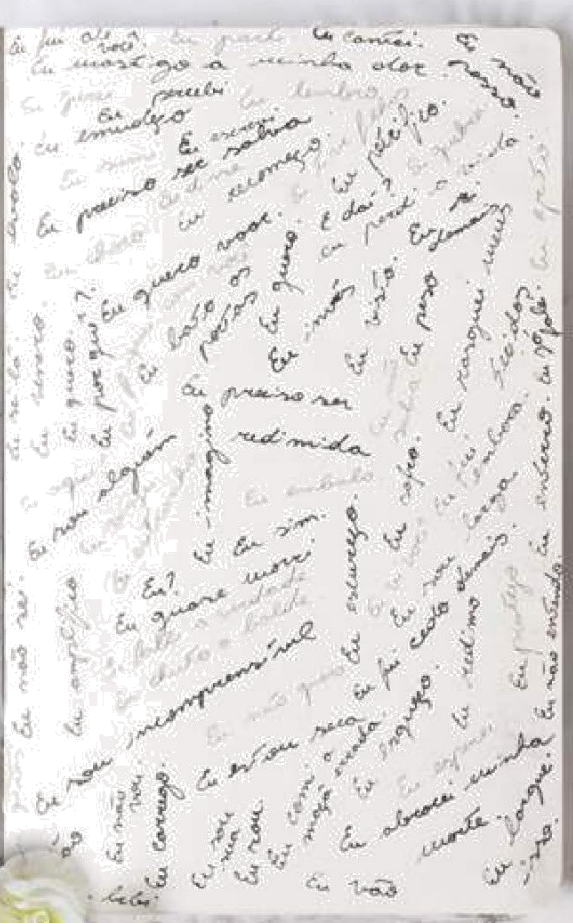
Objetos Cênicos

- Uma maçã vermelha de plástico ou de [illegible]
- Um pergaminho contendo o texto para o ator e voz de Luis Fernando
- Uma maçã grande e estilizada (mapa) contendo áreas a última parte do texto para o ator segurando e jogando a grande maçã nos pés autores
- Um tecido branco e grande para a cena com a projeção (os atores seguram-[illegible])

Iluminação

Cenário e ator após no alto de luz branca, aberta (sem gobós)





Sonoplastia

① Coro 1 - música eletrônica do filme "Frida".
Imagem mar - som de ondas do mar.
Imagem posição de cocada - "alejandro"
Imagem mãe e filha e ação com maçã - "alejandro"

② Coro 2 - música de ritual com tambores
Imagem Ilha - música de ritual com tambores.

③ Posição - música étnica
Imagem [illegible] - música étnica;

④ Coro de mulheres - música étnica ao fundo

⑤ Voz em off - gravada no celular
voz robótica - "Eu também era com a [illegible]"
som de força

⑥ Cena da plateia - som de caixinha de música

⑦ Coro dançando - música de balada eletrônica.
Imagens - música "Brown eyes" - som de vento forte (aparição serpente) - canto gregoriano com mulheres (parto) - porta pesada que se fecha (final).

A Oficina Teatral de Lins

Atlo Marli

7 **Coro** - (TEDCO) No princípio havia o nada (RAFAELLA ARONQUE) Do espaço, o nada se converte de só nada a uma grande luz e coisas. Nele, formam cidades outras pequenas luzes e outra cidade entra o Sol. (ARLENA LEÃO) Mas o Sol não poderia governar sozinho o mundo e foi assim que nasceu a Lua.

A Lua estava dentro do Sol e de estrela como ela só se tornou mais como dependia do Sol para brilhar sabemos que ela era mente. (RAFAELLA OLIVEIRA) como sabemos que ela era mente e era estrada por ser vários formatos. Ela deram de presente um estrelaria prata e um anel de ouro que não havia mais não difícil.

(FABIANE AMENDE) Essa luta deixou a lua com vontade de falar e de fugir. Ela era, ela era uma alma bacana e sábia pela mente com sua alma dedicada e corpo para o estudar. (ANA CLARA GRAZZI) Viu primeiramente para chorar o Egito no corpo de um pequeno planeta. Encontrou nele um coração profundo e sentimento bom, algo sincero, acontecia.

(Imagem de mãos descuidadas - projeção de corredor - Meio-luz. Aplausa com a marcação)

Todos - *Sou sabe é uma marca*

8 **Coro e voz de Luis Fernando** - *Estava feliz e orgulho. A Lua, se tornando sábia e mais crescer pontuada decidiu conversar para ainda mais longe. Ela olhava sua pele lamentou e pôde a longa caminho e não é uma e sinto mais o se movimentar. Para que não se tornar insegura decide ser dentro de um teto igual o coração de criação, como seria, achava que deveria ela não a poderiam mudança e mudança de lugares. Ela caminha por longas ruas e sonha que sabia muito chegando nem ainda desiguais. Que o deserto. O deserto era frio e sua gente, o deserto não grande e sua longa, se deixa o dinha algum um pouco lugares, muito sombra um pouco lugares. Ela era um mistério coração não cada era, parecia se salvar.*

(Imagem de fita - movimento de um lugar deserto dominado com algum com uma cerca longínqua)

9 ***PROJEÇÃO*** *(no fundo aparecem de como segurando a mesa bonita) - (Imagem de Lilith com escrita amiga na pedra) A Lua estava cega e era lunar, estava nuna formosa e a gente de algum que não sinta, de algo que não sinta. Estava mesmo como o avô quem e o Sol do Sol. Estava em busca de uma deserto para se deitar de um lugar seguro para dormir, estava entre um fragor imaginar para o pagamento para fugir sem dizer o seu nome. A Lua queria o seu nome mas ela não sinta (Imagem O Nascimento de Vênus de Botticelli) Ela sabia o nome de todo menos o seu. A Lua tinha apenas a amplitude para pisar e sabia com pouco dinero (Imagem Mulher nuna cavalo com animais) e quando não sinta lá por perto ela vestia um pouco, ela queria se mais longe mas percebeu que estava frígida no deserto, sem saber porquê. Ela achou que o deserto sinta algo de seu, sabia que ele era como ela era, largo, aberto e sinta fazer como ela (Imagem da deusa chinesa Xuan Tian) e sinta formas como ela e sinta vestir como ela sinta, o deserto sinta o mesmo corpo da Lua. (Imagem de Eva e Lilith na figueira)*

(Imagem horrível - aplausa de refração se, pensar se, olhar se sem aquilo.)

10 **Coro de mulheres** - (ISABELLA CANAÊS) *A Lua encontrou um jardim. Haviam no jardim coisas magníficas: árvores gigantescas, flores deslumbrantes, algum representante e estranhos animais, e*

NICOLE VERÔNICA) *Uma arvoreda cantou sobre frutas maravilhosas, sua chama de fogo, sua aparência maravilhosa. Era um pessoa de deusa (CAROL BENTTOCO ES) Ela sua mente sua alma figueira e informações, quando atravessa parte de seu corpo sentia como surpresa, a outra parte, ela sua desconfiança. (PETRA PAPA) Foi quando um animal pressente sofrer sua direção. Tinha uma voz cantar e um movimento muito lento. Era pequeno.*

Isabella - Oh, eu sou Eva, quem é você?

(Todos gritam)

11 ***VOZ EM OFF*** *(NATALIA FRAGA) (no ouvido você de palco) - A Lua foi tomada pelo calmo, sabia rapidamente que a alma figueira para se aproximar do caule e sua de Eva e lá de cima a olharia. Ela vinha todo se dizer Ela vê. Aquela era um sol. A Lua estava todo se fogo da figueira, sua coisa foi se aproximando e olhando se Adão e Eva. Eva conta - A Lua foi lá. Adão (Lucas) e Eva (Lucas) se se não gostou de chegar em Eva e se, disse com aquilo todo, e tomou se como tudo para uma da outra e comeram da figueira e se pendurou na árvore e se gostou muito sobre dizer sombra e se disse sentiram um cara com aquilo tudo até que a Lua se escondeu e contou a Eva e que era serpente.*

Tia do Gorgin *- Eu também vivi com a maçã*

(Aplausa de uma fora)

12 ***CENA DA PLATEIA*** *- O jardim se dizia, Adão do sumiu, apagou se do mundo e a Lua estava sozinha, sentou se sobre as árvores, sobre pensamento, se sentou, sobre pensamento, se sentou sobre pensamento. Não estava mais onde para a Lua e não se conhecia mais onde, ela se e sentou se mais sozinho. Sentou e parou mais uma vez. Eva e a sua aparição. Eva pensou conversar um lugar para ela. Jesus se disse, uma ela aparecimento, não ela a conversar de tudo que Ser apresentou.*

(Cena em mais lua e outra se, outra grande sentimento)

13 **Coro dançando e pensando a grande maçã sete pra outra** :

1. Ela não sabia que aquele caminho era o mais fácil de sua vida.

2. A lua, sentia o milhão de dificuldade, estava em cima de um lado e conforme a projeção de plantas mudava seus formas, cheia, crescente, minguante e nova.

3. Ela era a projeção constante, a falha desde o início de sabedoria, e sentia a maçã certa mas com pré-sentir de dificuldade ela não sabia que seria a mais difícil.

4. O sol não se conseguir apreciar direito a não ser quando nasce e quando se põe. A lua não, está praticamente exposta.

5. Se quer também, chegar não é possível. Para sentir, Jesus foram sempre sem lugares.

6. mas se vingem mais apreciadas devido a não ter tempo e não aquelas imaginativas, que fazem de maçã sabia. Jesus, atualmente, lugar, o deserto e a contemplação.

7. Foi deste jeito que ela encontrou o homem e o repouso não para carregar o que estava guardado.

(Imagem que evidencia de um encontro amoroso, passando pelo seu sonho de a consolação, como de um parto difícil, com muitas dores. Imagem das aparições com a serpente. Ao final, vista sentada e um pouco de luz sobre maçã)

(música final)

Por deus eu não quero você. Eu não quero ir vai embora, eu não quero você. Por
deus eu não quero mais você vá embora de uma vez eu não quero mais vá
embora eu não quero você mais nunca mais vá embora. Por deus vá embo
ra da minha vida eu não quero mais por deus eu não quero vá em-
bora daqui de uma vez você mentiu por deus vá embora eu não quero você
na minha vida vá embora eu não quero você comigo eu não quero
vá embora da minha casa deixe de aqui comigo vá embora leve
as suas coisas vá embora por deus vá embora de uma vez aqui não
da minha vida em nome de deus vá embora da minha casa sua da mi-
nha casa definitivamente vá embora daqui deixe casa de uma vez por
todas esqueça tudo vá de uma vez em nome de deus e da origem vá
me esqueça o que aconteceu entre nós vá embora vá estrada e vá
procura outra vida como um cara no mundo você corga vá embora
por deus vá embora eu não quero mais você. Mais eu não quero de
uma vez uma vez mais vá embora eu tudo isso vá como um sumo
que esquecimento não quero mais. Pegue seja tem o vida em outro
lugar longe de mim de uma vez uma daqui novamente por deus
seja a vencyo porque vida isso de sem calma sua daqui novamente
com meus olhos e isso sumoqui eu quero você novamente vá
embora deixe lugar vá embora daqui uma deixe sumo em
mim siga deixe lugar vá embora daqui eu não quero mais vá
por deus eu não quero mais [illegible] tudo isso não quero mais vá
vá embora vá embora [illegible] de uma vez [illegible] por deus. Se você não
[illegible]

PRONTO
SAIU
FOI TUDO
AGORA

Você disse que eu
era uma serpente?

VOCÊ JÁ
SE ENVERGOU
HOJE?

VOU FALAR
PELO E
PAI?

AGORA DEU

QUEM
FOI?

FOI SEM PRAZER DAR MINHA
CAIDA

E QUEM DISSE
ISSO?

estava redonda-
gonado meu
senhor.

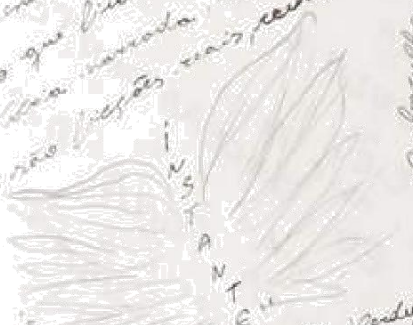
"Lembranças sinto sensação
dita específica. Posiciono-me a uma
certa distância, absorvendo melhor as sim-
patias que são sendo geradas em minha
mente. Impregnada da sensação de consciência
uma consciência, ao fato é confirmada uma
pertencente, então, todo aquilo que consigo
e nesta condição, fazendo um fio nosso
será que acontece o ato criador? Sendo
mesma sintonizando que os sentidos sinto

É tudo não
mesmo?

"a vida só é possível
reinventada"
Cecília Meireles

não foi culpa
minha não sou e posição

consciência de
consciência física.
Fio que fio a imaginar como
sistema variada na desejo de mim
ação não ilusões reais reinventadas a tudo



O fundo fo
gando demais
pra mim.

Fo claro que eu dei tudo
não a desejar tão de
de perto o cisma a guerra do
coração não passado como um
possível dentro de si mesma
sendo, sangria no ano
dentro de si mesma.

UMA PESSOA TÃO OCULTA COMO VOCÊ.

EU SINCERAMENTE TENHO MUITA PENA DE VOCÊ.

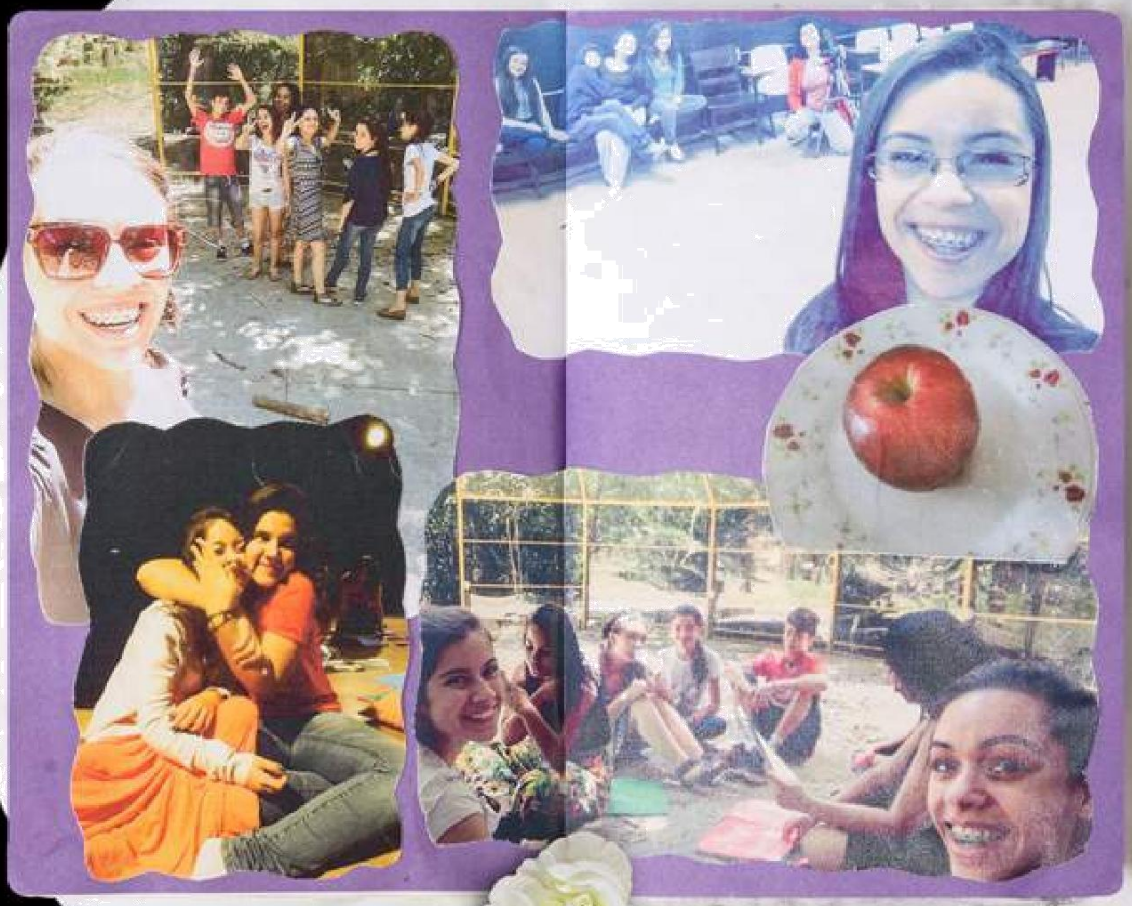
EU NÃO VESTE UMA PESSOA INTELIGENTE.

VOCÊ NÃO SABE O QUE VOCÊ QUER.

EU NÃO PASSEI TODO ESSE TEMPO INVESTINDO EM VOCÊ PARA ISSO.

durante todo o tempo da perg
e eu rabisco o que fizer. Com tre
nem que dem raste durante
da professora. Eu leva um lon
dos e de gis para ficar bonito
o livro se transformou no de
uma aqui tudo entra no tempo
precisam tudo sem sair de
a fio por causa da remissão
da humanidade fora na
Cauza dos prazos os textos
e. Também e também por todo
-mo tudo sai de dos um
dia, lutam, sonderam, sen
olentes não tem problema
não tem nenhum lance aqui
s' transf quiação, s' fluxo
leitura que uma hora aculta

ei chegava em sala de aula
alunos um número aparentemente
menos. Tudo foi mais do por conta
pintado com meus pontos de
a receber os registros dos alunos
mas do tempo o livro mais
não tem fim do texto e os alunos
nada. Foi por causa da professora
de cinco mil anos
atrás
no Brasil na de Brasília. Foi por
dos alunos e da minha leitu
que vieram antes de nós que
nesse momento foi o que en
tendi sobre que não
alguém estar na academia é
o que entre, s' ouve, s' sente,
texto e leitura, muita
como uma coisa de rio.
Os alunos aguentaram comigo nesse
mar.



A ideia disso tudo é ir no fogo profundo da criação. Se aproximar dele no mínimo e movimentar o que está lá para cima. Trazer à tona camadas de memória coletiva e revisitá-las. Dar a elas outras funções e destinos. Pegar o exemplo de personagens da vida. Essas pessoas todas representadas

pelas atrizes somos nós, em busca de vinculação, integração e segurança para realizar nossos sonhos.
Todos nós queremos um casamento interno com o mundo, queremos estar bem nele. E afinal, de onde vem isso? Essa vontade vem do princípio, da forma como nos contaram que é o mundo, como tudo começou é também como nós começamos e passamos a existir.

Era tarde consegui quando a moça chegou
que procurava se escondida e montada
que a mãe da criação como conhecemos
os hebreus. Eles eram pastores nômades
uma das primeiras civilização, mais a
na verdade era uma outra história
mamãe que está na página anterior,
marcada na pedra desde seu nascimento
de culto personificava também os mal
tos fui há muito tempo em [illegible]
da segunda tem de dire as coisas como
mamãe certo vez plantou uma árvore
feito o seu trono e durante muito
até que um dia o pássaro cruzou de
e mamãe chorou muito. Lá diz-se
consideração do mal portanto o
ser foi expulsar Lilith e seu pás
pide fazer o seu trono. Os pastores
no meio que sobrepujou todos os
lido como a primeira mulher de

criação. Tinha alguma coisa nela
Eu beijei os seus olhos e descobri
coisas com os pássaros que diziam da gente
na minha região de Morgatorina.
perdida. Nossa região o que existia
[illegible] pastores dentro entre eles como
mamãe, possui uma história inteira
[illegible] sua peculiaridade e forma
que tinham atenção especial
[illegible] quatro [illegible]
[illegible] para lá.
[illegible] para que dela fosse
[illegible] da região e ouviu do árvore
Lilith pousou e fez ninho na árvore
que Lilith fez morada e ela era
[illegible] os [illegible] mamãe cho-
ram de lá. Ela foi feito e mamãe
[illegible] a figura de Lilith
[illegible] que ela fica com
[illegible] depois nomo serpente

Para mim, para Lilith, era uma demônio
em questão é o destino dela que se funde
desde pela criação. Muitos anos
mais o precepto é o seu. Os aspectos
mais se encontram em Lilith, a sol-
pitos se opostos a influência dele
os instintos humanos, relatando a de
uma função de poder da consciência
a um aspecto mal que é um com
mento humano também remota de

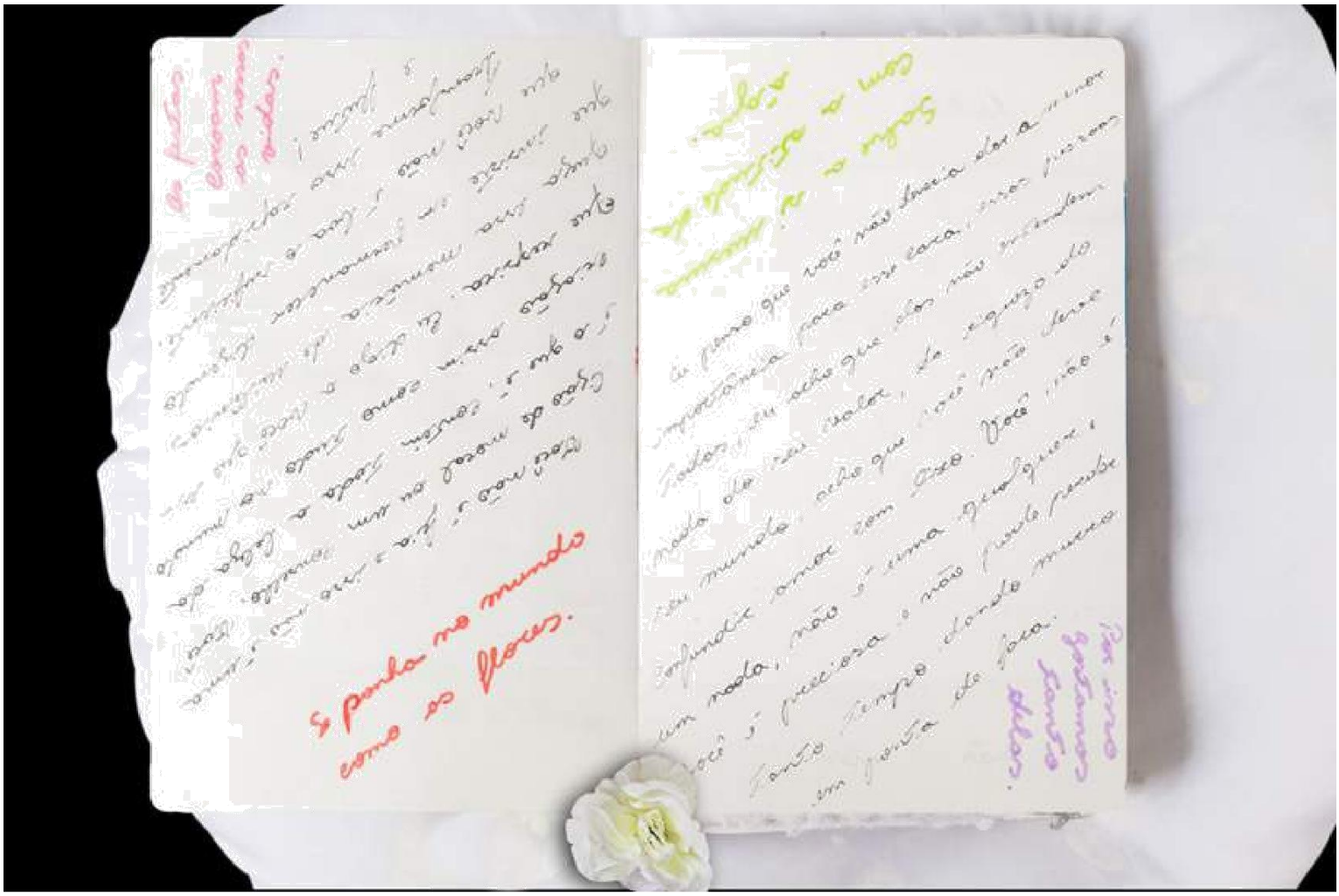
Lilith vivia com Adão no Jardim me
queria olhar em seus olhos e fiar
não que, assim ela teve um grande
ordem estranhi de seus anjos que ela
reforçou dele que a maçã teve a
Lilith veio assim um aspecto fu
mais distante do potencial isso
forma o mito fundo Lilith quando
velha poetisa e benevolente porém
dá a luz a humanidade e os Com

fim mas no revelado e que não
de da humanidade, cria, não se sum
fim, fatos com a figura dela
fim mas nas mas qualidades estan-
dete, o poder sexual, também a loucura
mas na sua infância Lilith apresenta
rebelde mera e é ele um de cuido sua
sua liberdade é alerta e não reduzida
todos os outros aspectos de comporta-
equilíbrio.

Adão quando ao da relações com ela
por a mãe dele durante o ato sua ele
mas e veio para o direito. Deus
Lilith mas ela procurou em o nome
e da criatividade o assim Deus a procu-
mo de Deus com poder, qual se rec
sta impossível de se conviver e dena
a humanidade caída e era a
perdida e sem personalidade
bem pelo do coveis uma roça-
fumana desintegrada

"Cada vez que o reino humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que, à maneira de Perseu, eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional, quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos..."

Italo Calvino.


e ponha no mundo
como as flores.


Lilith é uma noiva e
não um demônio.

A lua que cai:

Essa moção pendurada
sobre mim como um
instrumento de
hipnose explodiu e
continuará explodindo
e se transformando
numa outra coisa.

Caída do puro
cansaço essa moção
é fruto de muitos
anos, tempos onde eu sequer
existia a não ser como algo
que existe em todo mundo: a
memória ancestral
sem lacunas.

Esta moção da fantasia partida
carregada e sonhada não
amanhece ninguém a não
ser a mesma e esta que
quem pode ouvir esse
seu nome sussurrado
ouvir no ecoado
a sua partida seu.
Não há o seu de
um ser, não há o
Isolado de um ser:
não há mistério de um ser:
há um fundo de todos
e a moção continua pulsando
no espaço de todos e ao
mesmo tempo fragmentada.

AGORA

ESPERAMOS

QUE

SEJA

DE

VALIA

RETOMAR

ESSA

IMENSA

POESIA

DIA

UM

Palavras dos alunos

Porto Alegre, 22 de Outubro de 2014.

Prezado Sabin, alunos que uma manhã de quarta-feira [illegible] inventaram uma Tribo. Nossa tribo [illegible] dentro das caixas. Para fazer a mesma coisa que [illegible] fizemos, vocês podem começar da seguinte forma:

Há entrada no palco e fazemos um bolinho [illegible] centro formando um coro. Depois começamos a subir e descer intercaladamente.

Nós deitamos em duas filas uma em frente para a outra e nos damos as mãos e copiamos os movimentos das ondas do Mar, para frente e para trás conforme o barulho das ondas.

Vamos para frente do palco um pouquinho de cabeça formando um zig-zag, encaixando na cintura um [illegible], um atrás [illegible] e girando a cabeça dos dois lados.

um por um

[illegible]

Unamos e separemos as mãos.

- A Paula, amanda a mão [illegible] um [illegible]
- A Luana, cumprimenta um [illegible] com a mão
- A Nubia, [illegible] angela
- Eu, Rafaella, pega a mão no [illegible] que [illegible] um [illegible]
- A Ana, [illegible] pela mão
- A Fernanda, [illegible] com a mão
- O Luis [illegible] a mão [illegible]
- A Vanessa, [illegible] com a mão na [illegible]
- O Rafael, [illegible] a mão [illegible] uma [illegible]
- A Bianca, [illegible] a mão
- O Renato, [illegible] com a mão

numa dança de denúncia do peito.

com força e para frente

..A Rafaela apresenta a maçã como um ser de sagrado

..O Lucas usa a maçã como uma arma de segregar o não

E todas dizem...

"ISTO NÃO É UMA MAÇÃ"

E partimos para a próxima cena —>

nos olhos da plateia.

O eterno está presente

Nesta cena o Luis lê para o público enquanto a gente faz movimentos com uma corda imaginária individualmente, alternados com movimentos de voo

Depois disso o texto entra projetado num tecido branco segurado por nós no palco, intercalado com imagens da lua e das deusas.

As luzes se acendem e ficamos em uma cena seria. Eu delicadamente me espelho a pensamento no cabelo. Eu a Kirsty a Isabel e a Pietra fazemos o gesto de pedir uma da cada vez. Depois que eu falo

—OI, EU SOU EVA QUEM É VOCÊ?

A GENTE GRITA!!!!

aqui após o voo do abismo interno.

Ordem projeções

AO

FUNDO PANO BRA

momento de transgredir os tempos.

Neste cena o palco está escuro e entra a voz em off gravada como um áudio até a parte do texto que a tia do google fala - eu também errei com a maçã.

Nesta cena interpretar um meio-dança com a atriz que está com o vestido de noiva no centro o texto é dito por alguém da plateia, após isto, a plateia cria alianças para a atriz a forma dança, enquanto a mãe gira um tecido ao mesmo, percorrendo uma trajetória de caminho

Exaltação e Felicidade

Formamos uma fila, onde estamos passando de uma maçã que tomam um texto que é a parte final.

Ouvindo a música para, a pessoa que está com a maçã lê a frase que está na sequência, enquanto os outros param de dançar e caminham sucessivamente até o fim acabar.

NÓS FAZENDO A CENA DO ENCANTO

Nós caminhamos como se nos estivéssemos na sua. E dessa forma trocamos a nossa essa metade.

Aí olhar a pessoa, se apaixona a nossa vida, ficam felizes por um tempo depois começa o sofrimento do amor, e vamos para a cena da seguinte.

Nesse momento a gente forma 2 filas, uma de cá as mãos para quem esta de frente no outro de serpente o

frente para outra, quem esta na frente da fila todo e de mãos dadas fazemos movimentos

Num dia nós tentamos apresentar
de muita chuva. Fizemos todos
esperada onde levamos uma alunos
em meio as árvores do teatro
Como o teatro era a céu aberto

o espetáculo mas foi uma semana
tentes porque foi uma noite muito
foi muito legal de encontro
grupo no segundo dia de registros
ficaramos desprotegidos se chovesse

Pela manhã fora cedo a chuva
de espaço. Ao meio dia cancelei
Perdeu a expectativa. Não dessa
certa dificuldade de tempo para
a menos. Muito difícil reunir
do período de aula mas marcamos
Fomos no dia 14 de maio de
estudada e muito bonita.

ne o de manhã e tomei conta
a apresentação, os alunos concordaram
tamos e voltamos a ensaiar com
os encontros e com três alunos
os alunos para fazer atividades fora
com fomos em frente e quem-
2015 outra vez foi uma noite
horária lua mas estávamos
felizes.

O segredo agora montagado

A Fabiana chega e separa as pessoas, derrubando-as no chão. Chega Ana Clara para parir. Ela fica no chão de costas para o público fazendo a cena de um parto. Ela dá a luz a uma imagem. Assim termina a peça...

está entregue digerido.

Tudo foi se fundindo
Era alta a lua, e
aberta
escuta da minha
casa voz a
E na minha alma
fez-se
isto liberdade, mordedura
lua do que a própria
ventura
mando foi subindo a
lua
do meu instante
fui te vendo

Mar - Água, morte, afogamento, diversão
Serpente - cobra, veneno, perigo, bote, traição, dor, medo

Bela Bela

Da minha janela escuta
Eu amo partir.
A lua, bela, adorando,
abençoada
Em ouro, em seu caminho
Eu a sua janela encantada,
encantadora.

MILENA LYRA

Natalia Fraga

Deserto → quente → areia → lápis → sozinho → camelo

Jardim das flores → pequenino → planta → eden

Maçã → fruta → proibida → maçã do amor → Adão e Eva

Serpente → perigo → animal → ódio → traiçoeira → dupla sentido

Eva → maçã → cobra → Adão → fruto proibido

Sol → calor → praia → verão → ódio → felicidade

Mãe → felicidade → paz → alegria → laranja

Parto → gravidez precoce → dor → felicidade → filho

Lua → céu → estrela → noite → redonda

LIBERDADE

MAÇÃ → DESERTO → CALOR → MUDANÇA

VERDE VERMELHO PECADO → MAÇÃ → ALIMENTO → FRUTA

FAZES → NOITE → LUA → ANIMAIS → FICO → MAÇÃ

EVA → MULHER → AVE → WALLE

OVO → ANIMAL → SERPENTE → CORSO

SOL → DIA → MORNO → SECADOS → PENAS → VERÃO → CALOR

PARAÍSO → JARDIM → ÁVORE → PLANTAS → ÁGUA → BOTÂNICO

PARTO → DOR → ALEGRIA → SOFRIMENTO → VIDA

MARCIO F. CUNH

O Estado emocional dos atores

Um diretor de teatro é preocupado com isso. Como seus atores vão demonstrar o que sentem imbuídos de seus personagens?

Eu não me preocupei muito com os alunos sobre isso. Apenas durante todo o processo busquei trazê-los para o mundo do texto deixando-os livres para sentir conforme a capacidade de envolvimento de cada um.

O estado emocional como um todo revela uma indignação

e é como se a qualquer momento os atores possam falar existe do início ao fim um estado de suspensão e de poesia mas eu não aconselho se preocupar muito com isso considerando importante vencer o mergulho e investir naquela vontade de falar e no sentimento de permitão estando no palco com os olhos voltados sem medo para a platéia existe algo secreto a ser revelado

Objetos Cênicos

- Pergaminho -

[illegible] feito de EVA com 0,45 cm de altura, 0,31 cm de largura, costurado com lã azul, pintado com tinta acrílica. O papel escrita

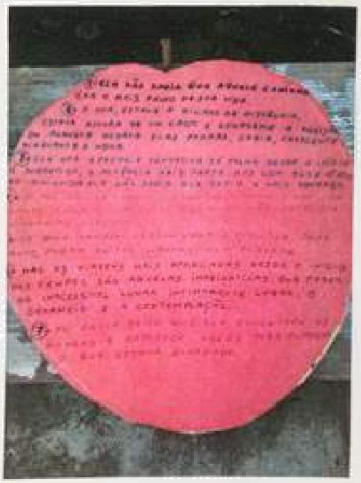
feita com caneta para escrever. As bordas foram feitas com palitos de churrasco pintados pela costura.

As pontas foram cobertas com barbante branco que após seco foi pintado com tinta acrílica e [illegible] fado com fitas de seda azul

- Maçã Cênica de Isopor -

Isopor com 0,03 cm de largura. A maçã tem 0,32 cm de altura e a largura maior também. Uma fita larga e porosa nas cores vermelha e verde

foi utilizada para envolvê-la após os dois lados terem sido cobertos com papel cartolina vermelho. Tinta acrílica vermelha foi pincelada.



O verso que recebeu o texto foi escrito sobre papel cartolina porque a primeira versão escrita ficou ilegível, tive que apagar.

Maçã cínica de plástico com 0,09m de altura
É possível mar
cações de verdade
dos nos cena
haverá a necessidade
de ter mais de uma
em cena, e a logística
durante o espetáculo
terá que mudar.
Além da espécie que
poderá fica. É uma
opção a se avaliar.

Sobre os figurinos

não há um
padrão para
eles. Eis aqui.
Tudo foi comprado
por R$70,00
no primeiro bairro
de Porto Alegre
que entrei quando
procurava opções.
Ela definiu quem
seria a noiva,

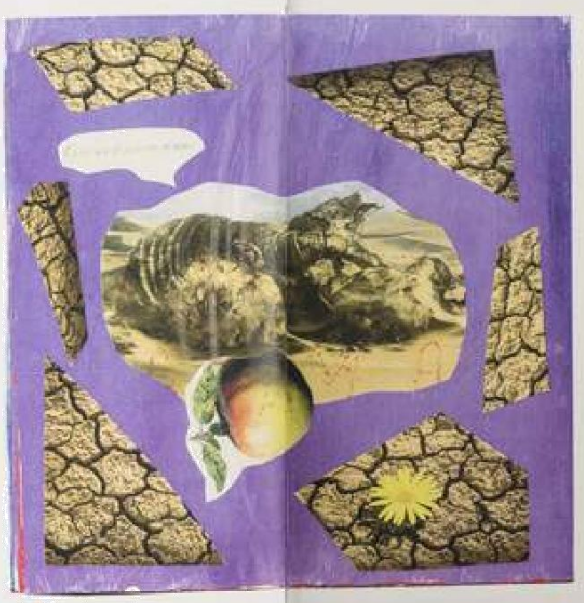
em quem cor estaria determinado.
Os demais componentes do coro po-
dem usar as roupas de festa
apropriadas, que sejam confortáveis

e que valorizem a figura dos a-
tores em cena. Essa flor branca
fixa no livro fez parte do terno
do marido e ela fez o novo. A

noiva teve na
grinalda a mes-
ma flor costura-
da numa corda
fina de embalar
e enrolada no
tule.
Os sapatos são
peças importan-
tes, tem que
ser bonitos
porém confortá-
veis e exigem
experiência na
sustentação se levam saltos
muito altos. Não recomendo
muita altura, um tamanho médio
está bom.


FOTOS DA MILENA LYRA
TORTAS
LUAS
POR
CERTO
A NOITE
ESCREVE

A culpa e a vergonha não tomam mais espaço.



A maçã foi comida, o mal ficou na areia.

Estamos
bem
pelo
fim...

O texto foi trabalhado entre a criação das imagens e as falas do coro.

Exceto a quarta e a quinta fala do coro todas as demais são seguidas por indicações de ações imagéticas.

A criação das imagens retiradas das falas ou das rubricas, antecedeu a inserção do texto. Assim eu iniciava a criação delas pelas dinâmicas ou de forma diretiva, ou seja,

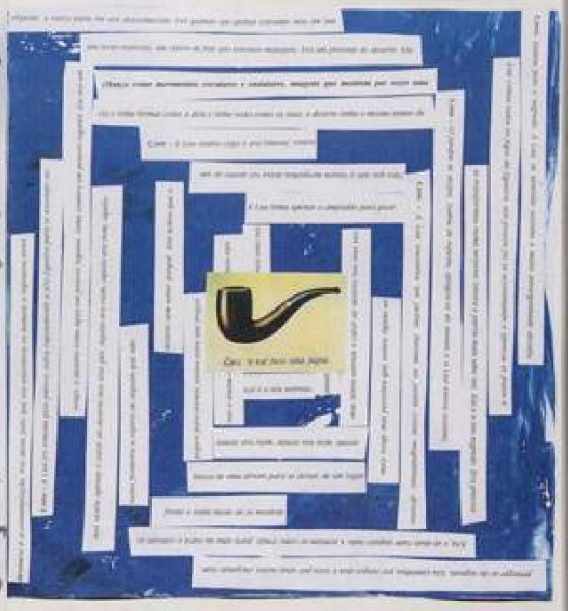
O Texto

gicou!

solicitando que eles criassem imagens com uma corda imaginária alternando com imagens de voo por exemplo, quando em preamo a segunda fala do coro.

Todas as imagens ilustradas nas fotografias da sequência do espetáculo foram criadas ou a partir do texto ou vinham como lampejos durante os ensaios.

Mesmo assim era preciso testar se funcionava e os alunos estiveram sempre em colaboração comigo nesses momentos.



Julia Rebeca
(P1)

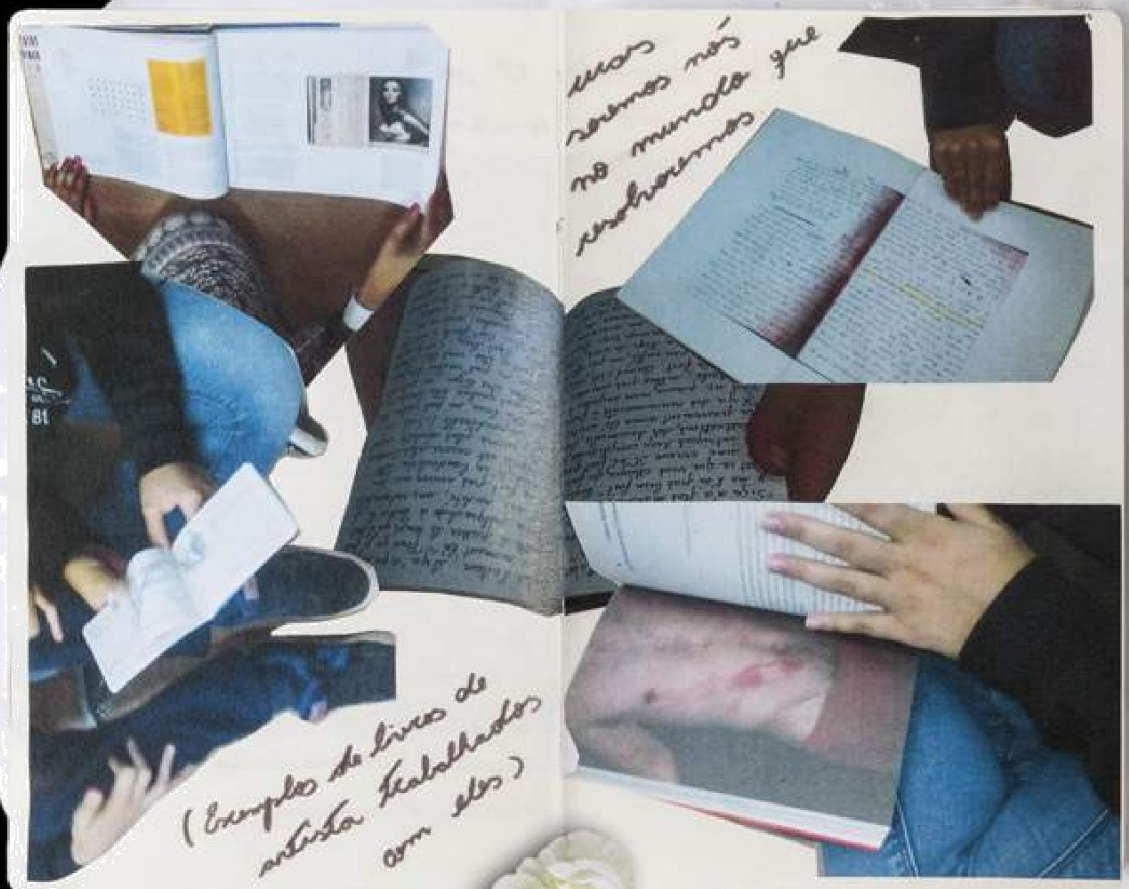
Giani Tabi
(N5)

O primeiro trabalho para a montagem começou com uma conversa sobre o suicídio dessas moças.

Os ex-namorados compartilharam imagens delas no facebook via whats up sem autorização por motivos de vingança após o término dos namoros.

Antes de morrer elas deram provas de que estavam se sentindo humilhadas pela culpa e pela vergonha e que esses sentimentos se mostraram insuportáveis ao ponto de culminar em morte.

Os alunos demonstraram muito interesse." A alma está além dos fatos". Disseram.



(Exemplos de livros de artistas trabalhados com eles)

seres somos nós no mundo que produzimos

A segunda aula ficou reservada para a leitura dramática do texto junto com semiplastia. Pedi que eles ficassem deitados no chão de olhos fechados para ouvir e depois comentarmos. Após a leitura fizemos uma prática com brainstorming. Tinham que lançar na memória de cada um o que vem quando comentamos as palavras: porta, ferro, maçã, espinho, lua, janela, sol, dente e mar. Eles registraram e buscamos fazer relação entre o texto e a foto do recinto das cenas.

Após os dois encontros principais, tida de começar a leitura do texto com reflexões, demos início nos ensaios a criação das imagens para as falas do coro até a metade do mês de novembro quando iniciaram os ensaios corridos do espetáculo.

Os ensaios seguiram até o fim com:

- aquecimento com dança e música;
- Criação das imagens a partir das dinâmicas em grupo ou de forma direta por mim com partes em criação do texto;
- passagem rápida do início da peça até onde havíamos parado;
- relaxamento.

Quando distribuí o texto para eles decorarem, separava as falas do coro como na foto. Fiz isso para a primeira e a quarta fala. As demais foi que solicitaram com antecedência como projeção. Voz gravada e executada em block-out, leituras com o texto no escuro dos alunos.

Essas foram bonecos feitos em massa de modelar para ajudar os alunos a memorizarem o espetáculo.
Tivemos pouco tempo de ensaio e os bonecos ajudaram a memorizar as falas.
Quando mostrei a ideia para eles

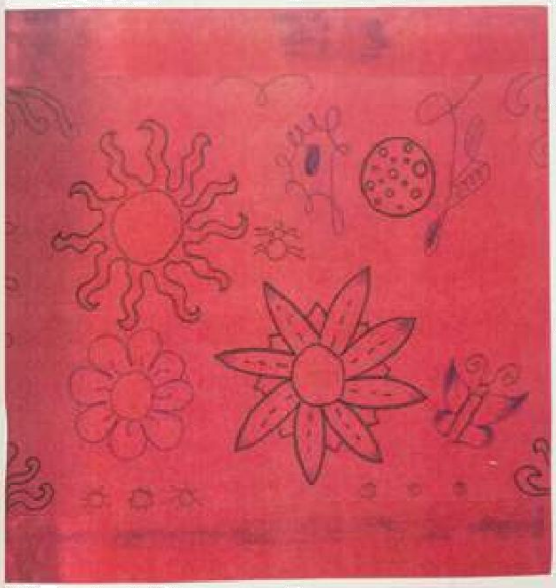
adoraram de cara! Cada um escolheu um para si e começou a moldar o boneco conforme as suas características. Essa ideia foi tirada de uma exposição que teve na FAAP anos antes sobre Napoleão Bonaparte ele tinha uma maquete com bonecos e expressão dele.

Cria dos olhos com a minha
Au re
evoir


I'm a music
I'm not apple
I'm a heat
I'm a BABY
I'm a diamond


Hurry
Lives


ISTO NÃO É UMA MAÇÃ!!!
ISTO NÃO É UMA MAÇÃ!!!



Confissão de Milena Byca

Ana Clara gosta muito fã de Lady Gaga

e tem essas fotos

e entrevistou para inserir no livro.

Ela bateu recorde no YouTube: seus vídeos foram vistos por mais de 1 bilhão de pessoas

Gaga é a pessoa que tem mais seguidores no Twitter do mundo

Lady Gaga soube transformar seu estilo diferente em marca. E hoje, com 24 anos, faz sucesso com ele

O que é ser famosa pra você?
A fama sempre fez parte da minha vida. Agora as pessoas sabem meu nome, mas sempre tive um jeito diferente de me vestir e me comportar. Eu andava pela noite de Nova York e as pessoas pensavam: "Não sei quem ela é, mas quero muito saber".

Você e a Paris Hilton estudaram no mesmo no colégio, né?
Sim, eu e a Paris fomos colegas, mas eu não a considero uma artista. As pessoas têm mania de achar que todo mundo que estudou no meu colégio eram como Paris e Nicole Ritchie. Isso não é verdade. Estudamos num colégio muito religioso. Algumas meninas eram muito artísticas, outras usavam drogas e não queriam nada com a vida. Na real, era como qualquer outra escola. A única diferença é que havia feiras por lá.

Que tipo de aluna você era no colégio?
Eu era esperta. (risos) Estudava teatro e música. Não era da turma das garotas loiras e populares. Na real, só fiquei loira aos 20 anos. Na escola, eu era apenas uma descendente de italianos, morena e uns 10 kg mais gorda do que sou hoje. Mas mudei, me revoltei. Saí de casa, mudei para o centro da cidade e comecei a fazer música e arte performática. Fui dançarina, bartender, DJ... Fiz de tudo na noite de Nova York.

Você sofreu no colégio por ser diferente?
Sim. Implicavam muito comigo no colégio. Costumava me classificar como estranha, mas hoje acho isso errado. Tem muita gente assim: meus fãs são como eu e, às vezes, se sentem um peixe fora d'água. Por isso, tenho criar um ambiente musical e cultural para pessoas se sentirem mais à vontade. **Por Rupert Howe/IFA**

Seu novo CD, Born this Way, chega em 3/2011

APÊNDICE C *A HISTÓRIA SECRETA DA LUA*

Mila Mariz

Coro – (TODOS) *No princípio havia o nada. (RAFAELLA MONIQUE) De repente, o vazio se cansou de ser vazio e uma grande luz o tomou. Nele, foram criadas outras pequenas luzes e entra elas estava o Sol. (MILENA LYRA) Mas o Sol não poderia governar sozinho o mundo e foi assim que nasceu a Lua.*

A Lua estava dentro da luz e do escuro como todas as outras mas como dependia do Sol para brilhar acharam que ela era menor, (RAFAELLA SILVEIRA) como acharam que ela era menos e era estranha por ter vários formatos, lhe deram de presente um cavaleiro potente e um dragão que até hoje moram lá numa luta difícil.

(FABIANE ANGNES) Essa luta deixou a lua com vontade de falar e de fugir. Lá de cima, ela criou asas imensas e viajou pelo mundo com sua alma deixando o corpo para o cavaleiro. (ANA CLARA GRASSI) Voou primeiramente para dentro d'água no corpo de um pequeno planeta. Encontrou nele um ventre profundo e misturada nele algo estranho aconteceu.

(Som de ondas do mar)

(Imagem do mar – Imagem posição de corrida para a plateia – Imagem da Meia-Lua).

(Ações com a maçã: ninar uma criança, acarinhar, pôr para dormir, se assustar, destruir, morrer, se envenenar, bater a maçã contra o chão, vomitar, enjoar, comer.)

TODOS *- Isto não é uma maçã.*

(música de ritual)

Coro e Luís Fernando - *Estava feito o segredo. A Lua, se sentindo sozinha e muito envergonhada decidiu caminhar para ainda mais longe. Ela olhava sua pele luminosa e para o longo caminho a sua frente e tinha medo de se mostrar. Para que não a vissem mergulhou dessa vez dentro de um véu igual a escuridão do céu de onde veio, achou que dentro dele não a poderiam maltratar e proteger-se do segredo. Ela caminhou por longos dias e voou por altas noites chegando num amplo descampado. Era o deserto. O deserto era frio e era quente, o deserto era grande e era longo, o deserto tinha água em poucos lugares, tinha sombra em poucos lugares. Ele era um imenso corpo seco onde era preciso se salvar.*

(Imagem da fila – movimentos de voo alternados com ações com uma corda imaginária. Subir e descer da corda, laçando um animal, enrolando a corda no próprio pescoço fazendo-a girar até cair, resgatando alguém com a corda, a corda se transformando em serpente).

(black out)
(música etérea)

Projeção *(ao fundo membros do coro seguram um grande tecido branco deixando à mostra apenas os seus pés)* ***– (Imagem de Lilith com escrita antiga na pedra)*** *A Lua estava cega e era liminar, estava numa fronteira a espera de alguém que não vinha, de algo que não vinha. Estava misturada entre a areia quente e a luz do Sol. Estava em busca de uma árvore para se deitar, de um lugar seguro para dormir, estava entre uns braços inseguros que a jogavam para longe sem dizer o seu nome. A Lua queria o seu nome mas ele não vinha.* ***(Imagem do quadro da Vênus de Botticelli)*** *Ela sabia o nome de tudo menos o seu. A Lua tinha apenas a amplidão para pisar o solo com passos firmes* ***(Imagem deusa Diana com cavalo e outros animais)*** *e quando não tinha luz por perto ela voava um pouco, ela queria ir mais longe mas percebeu que estava ligada ao deserto sem saber*

porquê. Ela achou que o deserto tinha algo de seu, achou que ele era como ela era, largo, aberto e tinha fases como ela ***(Imagem da deusa chinesa da fertilidade Kuan Yin)*** *e tinha formas como a dela e tinha vozes como as suas, o deserto tinha o mesmo tempo da Lua.****(Imagem de Eva e da serpente numa alta árvore)***

(Imagem sereias: ações de refresca-se pentear-se, olhar-se num espelho)

***Coro* de mulheres –** *(ISABELLA CANANEA) A Lua encontrou um jardim. Haviam no jardim coisas magnânimas. Árvores gigantescas, flores descomunais, águas refrescantes e estranhos animais. (NICOLY VERONICA) Uns aromas suaves uns leves roseirais, um cheiro de flor, uns extensos matagais. Era um presente do deserto. (KAROL BENTIVOGLIO) Ela encontrou uma alta figueira e adormeceu, quando acordou parte de seu corpo estava como serpente, a outra parte lhe era desconhecida. (PIETRA PAIVA) Foi quando um animal estranho veio em sua direção. Tinha uma voz suave e uns movimentos muitos leves. Era pequeno.*

EVA *(ISABELLA) - Oi, eu sou Eva, quem é você?*

(todas gritam)

Voz gravada em off *(Natália Fraga) - A Lua foi tomada pelo pânico, subiu rapidamente a alta figueira para se esconder ao ouvir a voz de Eva e lá de cima a olhava, Eva vinha todos os dias lhe ver. Aquilo era um nó. A Lua comia todos os figos da figueira, aos poucos foi se acostumando e oferecia os frutos a Eva e Eva comia. A Lua por fim, descia da figueira e enrolava-se nos galhos até chegar em Eva, e as duas riam daquilo tudo, e sentiam-se como irmãs, parte uma da outra e comiam os figos e se penduravam na árvore e os galhos muito altos davam sombra e as duas estavam em casa com aquilo tudo até que a Lua se encolheu e contou à Eva o que era secreto.*

Voz robótica*- Eu também errei com a maçã.*

(barulho de uma foice cortando)

(som de caixinha de música)

Alguém da plateia é convidado a ler - *O jardim se desfez. Sumiu de repente, apagou-se do mundo e a Lua estava sozinha novamente junto ao deserto. Olhou, procurou, se culpou, relembrou, buscou a alta figueira, mas sentiu apenas o calor do deserto nos seus pés. Aquilo era ruim, aquilo era bom, aquilo estava certo? Não restava mais nada para a Lua a não ser caminhar novamente. Assim, ela se transformou numa serpente inteira e partiu mais uma vez. Ela e o seu segredo. Era preciso encontrar um lugar para ele, livrar-se dele, era ele o problema, era ele o causador de tudo que lhe acontecera.*

(coro em meia-lua em pé, a noiva está ao centro girando devagar em torno de si mesma)

(após essa leitura alguém da plateia é convidado a dar situações para os atores improvisarem na hora)

(música eletrônica de festa)

(os atores dançam passando a grande maçã de isopor com o texto uns para os outros)

Coro – *1 - Ela não sabia que aquele caminho era o mais falho de sua vida.*
2- A lua, estava a milhas de distância, estava escura de um lado e conforme a posição do

planeta mudava suas formas, cheia, crescente, minguante e nova.

3- Ela era a própria tentativa já falha desde o início e sobretudo, a ausência mais certa mas com este status de diminuída ela não sabia que seria a mais adorada.

4- O sol não se consegue apreciar direito a não ser quando nasce e quando se põe. A lua não, está gratuitamente exposta.

5 - Se quis também, chegar nela e possuí-la. Para tanto, foram feitas viagens num foguete

6 - mas as viagens mais apreciadas desde o início dos tempos são aquelas imaginativas, que fazem do inacessível lunar, intimamente lugar: o devaneio e a contemplação.

7 - Foi desse jeito que ela encontrou os homens e repousou neles para entregar o que estava guardado.

(Imagens que evoluem de um encontro amoroso, passando pelo ato sexual até a concepção. Imagem da grande serpente e oposições)

(Cena de um parto, difícil, com muitas dores. Ao final, resta sozinha sob um foco de luz uma maçã).

(música final que é um coro de mulheres cantando em canto gregoriano)

(som de uma grande porta que é fechada)