

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE  
EDIÇÃO 2012

*“Tem alguma coisa acontecendo aqui”:*  
**espaços e lugares do teatro na escola**

FERNANDA POSSAMAI BASTOS

Porto Alegre, janeiro de 2013.

Fernanda Possamai Bastos

**“Tem alguma coisa acontecendo aqui”:  
espaços e lugares do teatro na escola**

Trabalho de conclusão do curso de  
especialização em Pedagogia da Arte da  
Faculdade de Educação da Universidade Federal  
do Rio Grande do Sul  
Orientador:

*Prof. Sérgio Lulkin*

Porto Alegre  
2013

*Ao grupo de teatro do balacoBaco (Colégio ACM Centro).*

## RESUMO

O presente trabalho investiga as possibilidades de um fazer teatral dentro do ambiente escolar que vá ao encontro das tendências contemporâneas do teatro. O problema da falta de um lugar adequado para a prática teatral na escola, bem como o interesse pessoal pelas tendências contemporâneas foram fatores que encaminham o foco de deste estudo. A negação de um espaço físico legitimado para a linguagem teatral possibilita pensar-se na instauração de outros espaços, até então não pensados ou usados para prática teatral. Ao buscar outros espaços, apresentando um teatro não tradicional, como se comporta este espaço macro que é o contexto escolar? Como as intervenções performáticas tornaram-se poesias corporais em lugares desprovidos de personalidade, lugares apenas de passagem? A pesquisa envolveu a realização de uma oficina extra-classe desenvolvida numa escola de educação básica da rede privada de ensino da cidade de Porto Alegre. Destinou-se aos alunos integrantes do grupo de teatro da escola, e demais alunos interessados. A discussão teórica abrangeu o conceito de pós-dramático, a partir dos estudos de Hans-Thies Lehmann, de lugar e não-lugar sob o prisma de Michel Certeau e Marc Augé, das pesquisas de Carminda André e Carmela Soares sobre o teatro na escola entre outros.

Palavras-chave: **Escola. Espaço físico. Teatro contemporâneo. Performance.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>5</b>
<b>O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO</b>	<b>8</b>
<b>A Performance Arte</b>	<b>10</b>
<b>EM BUSCA DE ALGUMAS DEFINIÇÕES ACERCA DO ESPAÇO E DO LUGAR</b>	<b>13</b>
<b>PRÁTICAS TEATRAIS CONTEMPORÂNEAS NA ESCOLA</b>	<b>16</b>
<b>“TEM ALGUMA COISA ACONTECENDO AQUI”: RELATO DA PRÁTICA TEATRAL EM ESPAÇOS E LUGARES</b>	<b>19</b>
<b>Explorando a sala de Artes Plásticas – aqui me sinto mais a vontade!</b>	<b>22</b>
<b>Romper as quatro paredes: compartilhar com uma platéia</b>	<b>24</b>
<b>No pátio da escola: um público passante</b>	<b>29</b>
<b>Corpo/Ação/Escada: uma partitura e várias intenções</b>	<b>32</b>
<b>Partitura de movimentos: poesias corporais</b>	<b>33</b>
<b>O esboço que queremos...</b>	<b>36</b>
<b>Notas sobre o Café Chic</b>	<b>39</b>
<b>Notas sobre Aceboladas(os)</b>	<b>40</b>
<b>Que vontade de quero mais...</b>	<b>46</b>
<b>Ecos da oficina nas aulas curriculares de teatro: Vamos explorar a Praça?</b>	<b>48</b>
<b>Ecos da oficina nas aulas curriculares de teatro: Qual espaço eu elejo como lugar da minha cena?</b>	<b>50</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>57</b>

## INTRODUÇÃO

Quando me lembro do meu primeiro encontro com o teatro, ainda na escola, a imagem que ganha destaque na minha memória é o palco, suas cortinas aveludadas de tom avermelhado, o pequeno alçapão, as escadinhas que davam para o sótão, de onde era possível fazer nevar no cenário... Este lugar era o salão nobre da escola em que estudei praticamente toda a educação básica.

Eu devia ter uns onze, doze anos e era apaixonada pelo grupo de teatro da escola, formado por alunos do ensino médio. Ao assistir as peças, a maioria textos da Maria Clara Machado, o que mais aguçava a minha curiosidade era o palco, o espaço da cena, aquele lugar bem mais alto, praticamente da minha altura que se destacava daquele lugar destinado a nós, “pré-adolescentes”. Eram dois mundos, o que ficava em destaque, bem no alto, e o inferior, nós – eu.

Quando ingressei no ensino médio, na época chamado segundo grau, comecei a frequentar aquele palco, e desde então mantenho um amor incondicional pelo teatro. Foi ali, naquele lugar que tive a primeira experiência com ele. Nos muitos anos desta relação, o palco *à italiana* foi nosso espaço e lugar de aprendizagens, trocas, encantos e desencantos. No entanto por meio dele – o teatro, tive encontros e desencontros: com pessoas, professores, artistas, autores, colegas, alunos que me motivaram a descer daquela altura para olhar e experimentar outros espaços cênicos.

E essa minha necessidade se refletiu no meu fazer docente aliando-se às questões de espaço físico dentro da escola. A disciplina de teatro não tem um espaço próprio, tendo que adequar-se ao espaço disponível - uma sala que é de multiuso na escola, repleta de cadeiras, um equipamento multimídia no meio, com um chão frio e as paredes visualmente poluídas - e não raramente peregrinar pela escola em busca de um lugar para trabalhar. Então por que não aproveitar essa negação de um espaço físico legitimado para a linguagem teatral para instaurar outros espaços, até então não pensados ou usados para prática teatral?

Ao buscar outros espaços, apresentando um teatro não tradicional, como se comporta este espaço macro que é o contexto escolar? Como essas intervenções tornam-se poesias corporais em lugares desprovidos de pessoalidade, lugares apenas de passagem? Elas mobilizam ou não espectadores desacostumados com esse tipo de acontecimento<sup>1</sup>? Que

---

<sup>1</sup> *Acontecimento*: a palavra aqui é utilizada com o sentido atribuído pela concepção de Lyotard, que designa acontecimento no contexto da arte, uma exposição que está implícita a relação entre um sujeito, no caso aqui, o espectador, e um objeto, a cena (ANDRÉ, 2011, p. 173).

emoções ou sensações são possíveis ou não de despertar? E os alunos que participam como criadores e atores como se sentem? Como se colocam e por que se colocam?

A reinvenção do espaço cênico é uma das características do teatro contemporâneo, assunto que muito me agrada, especialmente se tratando de um teatro que dialoga com a *Performance Arte*. Para contextualizar e entender com mais propriedade os conceitos de espaço e lugar, dedico algumas páginas do trabalho na busca de algumas definições acerca destes termos, para isso recorro aos estudos do filósofo francês Michel Certeau (1994), que apresenta o conceito de *lugar* relacionando-o ao de *espaço*, ao antropólogo francês Marc Augé que apresenta o conceito de *não-lugar* - característico da supermodernidade - como um lugar de passagem. Junto a estes estudos recorro à tese do professor pesquisador José Simões de Almeida Junior, intitulada *Cartografia Política dos Lugares Teatrais da Cidade de São Paulo*, em que estabelece um paralelo entre o conceito de espaço geográfico e espaço cênico.

Para embasar a diversidade de práticas que abrange o teatro contemporâneo elejo alguns estudiosos sobre o assunto, entre eles Hans-Thies Lehmann, que difunde a expressão teatro pós-dramático, termo que “descreve um conjunto de práticas e estéticas teatrais diferentes entre si”. E ainda a noção de performance arte ou arte da performance, sob a luz dos estudos de Jorge Glusberg, RoseLee Goldberg, Renato Cohen e Eleonora Fabião.

A fim de estabelecer uma relação com a pedagogia do teatro busco auxílio na pesquisa sobre teatro pós-dramático na escola de autoria de Carminda André e na tese da professora Carmela Soares sobre pedagogia do jogo teatral.

Todo esse repertório teórico adquire importância ao ressurgir no relato da oficina extra-classe oferecida e desenvolvida com adolescentes na escola de educação básica da rede privada de ensino da cidade de Porto Alegre na qual trabalho como docente de artes plásticas e teatro.

A oficina teve como objetivo a exploração, experimentação e a intervenção em espaços inusitados da escola aproximando-se das tendências contemporâneas de fazer, ver e pensar o teatro. Para contribuir com as minhas observações e reflexões acerca da oficina me debruço sobretudo nos estudos dos autores como Jean-Pierre Ryngaert, que acredita ser o espaço um indutor de jogo, à ideia de teatro de “invasão” atribuído pelo professor André Carreira nas suas pesquisas sobre o teatro de rua, além de recortes sobre os estudos de Matteo Bonffito, entre tantos outros autores que mesmo não citados aqui, indiretamente contribuíram para concretude da minha pesquisa.

Todas as experimentações e intervenções performáticas foram registradas através de vídeos e fotografias capturadas pelo meu olhar e em alguns momentos pelo olhar de alguns alunos. Esse arsenal visual, juntamente com os depoimentos dos *alunos performers*<sup>2</sup> alimentaram potentemente a minha reflexão.

---

<sup>2</sup> As imagens bem como os depoimentos são identificados pelos nomes verídicos dos alunos participantes, já que o envolvimento dos mesmos foi tão intenso e comprometido, sendo assim eu atribuo a co-autoria desta pesquisa a cada um deles.



## O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO

O teatro na perspectiva da contemporaneidade segue o fluxo das tendências e das urgências que o contexto histórico impõe. As propostas teatrais com aspectos pós-dramáticos exploradas hoje já estavam sendo articuladas nas vanguardas artísticas do começo do século XX, ainda que timidamente, cercada pelo drama burguês, que tem no texto um dos elementos chave. As proposições experimentais realizadas por artistas vanguardistas já prenunciavam as transformações ocorridas no desenrolar do século XX.

Por volta dos anos 1970 acontece uma ruptura intensa no modo de pensar e fazer teatro, aquelas proposições experimentais das vanguardas do começo do século XX são revisitadas assumindo uma postura mais radical, e essas atitudes vêm contrapor-se ao aparato dominante da indústria cultural, como diz Sérgio de Carvalho (LEHMANN, 2007, p.7): “a tendência ‘pós-dramática’ seria uma novidade histórica não apenas por razões formais, mas também pela negação estética dos padrões de percepção dominantes na sociedade midiática”.

O conceito de pós-dramático surge diante desse panorama, a partir dos estudos do teórico e professor de teatro alemão Hans-Thies Lehmann, designando as tendências teatrais contemporâneas que se caracterizam pela ambiguidade, fragmentação, descontinuidade, heterogeneidade, subversão, perversão, deformação, não-textualidade, pluralismo, diversidade de códigos e linguagens, caráter antimimético, recusa da interpretação e utilização de espaços inusitados e não comuns do fazer teatral, tendo o ator como tema e figura principal da encenação.

[...] o termo descreve um conjunto de práticas e estéticas teatrais bem diferentes entre si. No entanto, elas compartilham o impulso de enfraquecer a tríade ação, caráter e imitação ilusionista que formam a base do drama enquanto gênero teatral histórico. Na esteira deste enfraquecimento, o foco no uso do signo teatral se desloca do aspecto referencial para o aspecto expressivo (BAUMGÄRTEL, 2008, p.129).

De acordo com Lehmann (2007), o surgimento do cinema propiciou a aceleração do processo de autonomia do teatro em relação ao texto. De fato, o cinema apropria-se do que parecia ser o campo tradicional do teatro - a representação de ações executadas por seres humanos. “O teatro não mais constitui um meio de comunicação de massa. Torna-se cada vez mais ridículo negar obstinadamente esse fato e mais urgente refletir sobre ele” (p.17).

O autor afirma em *Teatro pós-dramático*, obra basilar para a presente pesquisa, que “a categoria adequada para o novo teatro não é a de ação, mas de estado ou situação” (LEHMANN, 2007, p.113), negando ou relegando a possibilidade de “desdobramento de enredo” inerente a qualidade de arte temporal. Considerando ainda que “O teatro pós-

dramático é um teatro de estados e de composições cênicas dinâmicas” (LEHMANN, 2007, p. 114). Ao retomar antigas teses teatrais, o autor nos coloca que, do teatro elisabetano ao teatro burguês do final do século XX, estes tem funcionado sempre dentro dos princípios da mimese e da catarse aristotélica.

O drama pressupõe que o entendimento da realidade passa pela relação entre as pessoas. O pós-dramático surge como reação a este dogma, o que não quer dizer que não trate dos relacionamentos interpessoais, “ao invés de se traduzir em ação, ele se situa sobretudo na esfera da situação” (PUPO, 2010, p. 223). A ausência do drama é a quebra da ilusão de realidade constituem as demarcações entre o teatro dramático e o teatro pós-dramático. No entanto, quando os elementos formais do teatro se equiparam ao texto ou refutam o mesmo é que surge uma nova forma de lidar com os significantes do teatro, demandando “mais presença que representação, mais experiência partilhada que transmitida, mais processo que resultado, mais manifestação que significação, mais impulso de energia que informação”

Cria-se, assim, um novo espaço, uma paisagem em movimento, em que todos os elementos estruturantes da cena – sejam psicológicos, técnicos ou cênicos – são igualmente relevantes para a compreensão da obra e da realidade sobre a qual se faz a reflexão.

O teatro, enquanto arte, preso ao passado face às novas técnicas, teve que se encontrar e ultrapassar os obstáculos da sua própria especificidade: o aqui e o agora inerente a linguagem teatral, no qual os signos são emitidos e recebidos ao mesmo tempo, contrasta com a imagem animada produzida tecnicamente, semelhante a pintura com o advento da fotografia. Diante dessa realidade, o teatro torna-se auto-reflexivo, refletindo sobre, e a partir, dos seus próprios componentes, concebendo assim, novas possibilidades de representação.

Lehmann (2007) reconhece como signos teatrais pós-dramático inúmeros componentes e procedimentos, propondo categorias estilísticas. Dentre os componentes abordados pelo autor, destacarei a *eliminação da síntese*; as *imagens de sonho* (acontecimentos organizados de maneira ilógica) e a *sinestesia*.

Entre os procedimentos apresentados cito a *parataxe* (os componentes cênicos não se relacionam uns aos outros com clareza, geralmente mantem suas características próprias); a *simultaneidade* (os componentes cênicos convivem de maneira simultânea, gerando estímulos semelhantes); *o jogo com a densidade dos signos* (econômia dos componentes cênicos, priorizando o silêncio, o vazio e a contenção dos gestos e movimentos); a *superabundância* (saturação de componentes cênicos); a *musicalização* (transformada numa dramaturgia sonora, adquirindo autonomia); a *cenografia, dramaturgia visual* (desenvolve uma lógica própria sem influenciar-se pelo texto), a *corporeidade* (o corpo do ator se torna absoluto, a substância

física dos corpos e seu potencial gestual é o cerne de gravidade da cena gerando a *pura presença*); a *irrupção do real* (a materialidade é salientada pela oscilação entre presença e representação, performance e mímese, realidade sensorial e ficção, processo criativo e produto representado).

Fernandes analisa, a partir dos escritos de Lehmann que “[...] o teatro pós-dramático não é apenas um novo tipo de escritura cênica. É um modo novo de utilização dos significantes no teatro, que exige mais presença que representação, mais experiência partilhada que transmitida, mais processo que resultado, mais manifestação que significação, mais impulso de energia que informação” (2010, p.23).

Essa nova forma teatral não pretende despertar a adesão do espectador, mas provocar sua percepção ou emoção significativa, como bem define Desgranges na sua pesquisa sobre a pedagogia do espectador:

Em vez de propor que o espectador feche a obra que se apresenta aberta, com uma elaboração responsiva, definindo significados para os signos propostos, o teatro contemporâneo pretende que a plateia participe, acrescentando significados ao jogo de linguagem. Menos interessada em formular a compreensão, o fechamento, a sintetização da obra, ou criar uma unidade para as partes, a arte da contemporaneidade quer propor ao espectador que faça análises, elabore outros significantes, empreendendo, assim, uma atitude mais extremadamente autoral. O artista está menos preocupado com o entendimento que a obra suscita no espectador do que com a provocação que lhe faz (DESGRANGES, 2003, p.161).

Seus aspectos fragmentários, permeiam uma reescritura cênica que engloba os elementos textuais, cenográficos e os problemas que são propostos por um jogo não necessariamente psicológico, propondo uma redefinição do status do diretor e do dramaturgo, não exigindo uma dependência recíproca ou centralizadora, viabilizando uma reconfiguração e independência mútua dos papéis dos vários textos da cena: a presença do ator, a cenografia, a dramaturgia, a direção, a sonoplastia.

Em contrapartida, Josette Féral (2008), estudiosa francesa do teatro contemporâneo, nomeia esse novo teatro de *performativo*, já que considera a ideia de performatividade o cerne do funcionamento das práticas teatrais contemporâneas, que originam-se da arte da performance e afirma ainda que “a prática da performance teve uma incidência radical sobre a prática teatral como um todo”, propiciando uma “ruptura epistemológica” (p.200).

### 1.1 A *Performance Arte*

A palavra *performance* é um termo multifacetado que se refere as muitas práticas e eventos, como os rituais, as demonstrações políticas, a dança e ao próprio *teatro*.

Um campo de estudos sobre o assunto, conduzido pelo pesquisador norte-americano Richard Schechner surge na Universidade de Nova York nos anos 1970 e 1980. Schechner determina a performance como ação, e dispõe-se a pesquisá-la nas diferentes esferas, afirmando que ela “nunca é um objeto ou uma obra acabada, mas sempre um processo, por estar ligada ao domínio do fazer e ao princípio da ação”(FERNANDES, 2011, p.16).

Como arte a *performance* se apresenta como uma linguagem híbrida, que possivelmente pode ter sua origem mais remota pela via da ritualização, e que começou a ser desenvolvida conscientemente como linguagem artística por intermédio das vanguardas artísticas do século XX. Pavis, traduz a *performance* como o “teatro das artes visuais”, e descreve em seu *Dicionário de Teatro* definições para o termo se utilizando de outros autores:

A performance associa, sem preconceber ideias, artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema. É apresentada não em teatros, mas em museus ou galerias de arte. Trata-se de um “discurso caleidoscópico multitemático” (A. WIRTH). Enfatiza-se a efemeridade e a falta de acabamento da produção, mais do que a obra de arte representada e acabada. O performer não tem que ser um ator desempenhando um papel, mas sucessivamente recitante, pintor, dançarino e, em razão da insistência sobre sua presença física, um autobió-grafo cênico que possui uma relação direta com os objetos e com a situação de enunciação. “A arte da performance é perpetuamente reestimulada por artistas que têm de seu trabalho uma definição híbrida, deixando, sem pudor, que suas ideias derivem na direção do teatro, de um lado; por outro lado, no da escultura, considerando mais a vitalidade e o impacto do espetáculo do que a correção da definição teórica daquilo que estão fazendo. A *performance art*, a bem dizer, não quer significar nada” (NUTTAL *apud* PAVIS, 2001, p.284).

Desde então ela sempre foi uma linguagem que serviu para contestar, e especialmente romper com paradigmas já estabelecidos e encaixotados. É repleta de pulsão, de vitalidade e de urgência, um modo de atuar no mundo que mescla irrevogavelmente a arte e a vida. A performance arte está inserida no âmbito artístico e esta intrinsecamente ligada as práticas estéticas que se desenvolveram mundo afora nos anos de 1970, entre elas o *happening*, a *action painting*, a *live art*, a *arte conceitual* e a *body art*. A arte da performance deseja desestabilizar o cotidiano através da transgressão e da ruptura, tendo como foco a experiência corporal e a ação do artista performer em situações limite provocando ações artísticas caracterizadas pela diferença. Para Eleonora Fabião a força da performance reside em:

[...] turbinar a relação do cidadão com a polis; do agente histórico com seu contexto; do vivente com o tempo, o espaço, o corpo, o outro, o consigo. Trata-se de buscar maneiras alternativas de lidar com o estabelecido, de experimentar estados psicofísicos alterados, de criar situações que disseminam dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial...(237)

A performance é um dos procedimentos utilizados, segundo Lehmann, no teatro pós-dramático, e pretendo discorrer brevemente sobre ela porque esta pesquisa se concretiza a partir da proposição de ações performáticas desenvolvidas pelos alunos.

O autor dedica um capítulo sobre o assunto, tamanha importância que ele atribui a performance dentro do contexto pós-dramático. Para ele existe “um campo de fronteira entre a performance e o teatro, já que o teatro aproxima-se de um acontecimento e dos gestos de auto-representação do artista performático.” (LEHMANN, 2007, p.223). Na contemporaneidade a fronteira entre a *arte da performance* e o *teatro* tem se tornado mais tênue, por vezes até se diluindo, justamente pelo teatro contemporâneo se valer de signos e códigos abertos. A performance, por sua vez, envolve elementos estéticos novos (o corpo do artista como objeto de arte – o corpo em vida; a efemeridade da ação; a participação, não só intelectual e emocional, mas física do público) características que aproximam-se do teatro pós-dramático.

O Teatro contemporâneo busca cada vez mais a presentificação de um *corpo em vida* do que somente uma representação, assim como na *performance*, convertendo o *ator/performer* na própria arte, gerando um estreito paralelo entre a experiência do *ator contemporâneo* e do *performer*. O ator tem buscado reunir em sua arte as características antes próprias do *performer*, centralizada na improvisação e suas vertentes e no desejo de ativar o inusitado, propondo olhares múltiplos de expressão e novas abordagens de contato com o espectador, se valendo da fusão de linguagens, questionando padronizações e subvertendo a si mesmo como linguagem, no decorrer do processo criativo. Justamente por apresentar essas características, a linguagem da *performance* surge como possibilidade de o *ator contemporâneo* redefinir seu espaço enquanto artista.

## EM BUSCA DE ALGUMAS DEFINIÇÕES ACERCA DO ESPAÇO E DO LUGAR

Uma das possíveis origens do teatro remonta às homenagens ritualísticas ao deus grego Dionísio. Desde aqueles tempos o público tomou lugar nas encostas das montanhas, estabelecendo o que viria a ser chamado de Theatron – “lugar de onde se vê”. Seria naquele momento que teriam surgidas as primeiras discussões acerca da relação entre o espaço do encenador e o espaço da platéia. Tais questionamentos foram os primeiros responsáveis por colocar em evidência em que grau o ambiente poderia ser um elemento de transformação dentro da linguagem teatral.

Outro ponto importante de se resgatar faz referência a como se dá o convívio entre o teatro e seu público, ou seja, como o teatro se relaciona com a inegável presença da platéia. Dentro deste, discute-se a apropriação – ou não – da encenação por parte de quem a está assistindo, bem como a contribuição da mesma para a criação teatral.

Surgido no Renascimento, o palco italiano é tido, até os dias de hoje, como o formato mais tradicional para a prática do teatro, no entanto, por promover o afastamento entre o encenador e sua platéia, também por ser geralmente associado ao regime monárquico, ele é foco de muitas críticas. Esta configuração de espaço cênico vem, cada vez mais, dando lugar à outras menos rígidas e mais propícias a iteração entre o público e o teatro, que já não comporta apenas a fruição passiva e exige, muitas vezes, uma ação de sua platéia. Este movimento de desprendimento da prática do teatro de um espaço consagrado não é algo novo, a este exemplo, desde os tempos da Idade Média as trupes já percorriam as cidades difundindo o teatro de maneira itinerante, libertas da caixa preta.

Embora lugares não convencionais tenham sido utilizados em diversas épocas para a prática do teatro, somente após o advento da eletricidade o espaço passa a participar do repertório de sua linguagem. A partir daí configurando-se como um elemento transformador importante para a encenação – assim, a escolha do local já faz parte da intenção criadora do encenador.

O espaço está a serviço da criatividade de quem o ocupa e o reinventa. Esta característica pode ser percebida, com grande ênfase, no trabalho de grupos que fazem improvisações, nas quais o lugar ocupado pelo encenador transforma sua ação e esta amplia as potencialidades daquele.

A necessidade de contextualizar e entender com mais propriedade os conceitos de espaço e lugar me aproximaram inicialmente dos estudos do filósofo francês Michel Certeau,

que apresenta na sua obra *A invenção do cotidiano* seu conceito de *lugar* relacionando-o ao de *espaço*. Para ele o lugar é a forma pela qual os elementos se organizariam.

Assim, ele poderia ser entendido como uma configuração de posições com características estáveis (1994, p.201). Já o espaço seria esse lugar quando posto em movimento, ou seja, praticado. Existiria espaço quando houvesse “vetores de direção, quantidades de velocidade e variável tempo”(CERTEAU, 2005, p.202).

O espaço só é realizado quando é vivenciado, ocupado e um lugar só se torna espaço no momento em que indivíduos o ativem potencializando-o. Quando ocupado, o lugar é imediatamente ativado e transformado passando a condição de lugar praticado. Portanto sem mobilidade não há espaço. O autor também introduz o conceito de não-lugar, que posteriormente o antropólogo francês Marc Augé toma emprestado propondo uma leitura do não lugar como o paradigma da supermodernidade, já que diferentemente de Certeau a mobilidade não cria espaços, mas sim não lugares, uma vez que transforma os lugares em locais de passagens e de trânsitos, efêmeros e provisórios.

Para Augé “precisamos reaprender a pensar o espaço”, ele defende a idéia de que a supermodernidade é produtora de não lugares – espaços que não são em si lugares antropológicos (identitário, relacional e histórico), e ainda acrescenta que o não lugar existe como lugar. Aquele, porém, não existe dissociado deste, pois a idéia de lugar e as relações nela envolvidas participam de seu conceito.

O lugar e o não lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente – palimpsestos em que se reinscreve, sem cessar, o jogo embaralhado da identidade e da relação. Os não lugares, contudo, são a medida da época; medida quantificável e que poderia tomar somando, mediante algumas conversões entre superfície, volume e distância [...] (AUGÉ, 2012, p.74)

Como referência direta a área de conhecimento que se destina a minha pesquisa recorro a tese de doutorado do professor e pesquisador de teatro da Faculdade de Educação da UFMG, José Simões de Almeida Jr., e me limito a relação que ele estabelece entre dois autores de campos do conhecimento diferentes a respeito do conceito de *espaço* e *lugar*. O autor relaciona o conceito de espaço geográfico estudado pelo geógrafo brasileiro Milton dos Santos, com o pensamento da teórica teatral francesa Anne Ubersfeld.

Segundo Almeida Jr. para Santos a idéia de espaço é atribuída socialmente, já o conceito de lugar é entendido “como uma do particularidade do espaço, só ele sendo capaz de ser o intermediário entre o indivíduo e o mundo. É nele que se revelam as relações cotidianas e os

laços sociais”(ALMEIDA Jr., 2007, p.42). As práticas sociais transformam o espaço geográfico bem como o espaço interfere nessas práticas: “O espaço físico geográfico é compreendido não como um espaço vazio, mas, determinado pelas práticas sociais dos sujeitos”.

Ubersfeld afirma que o espaço está intrinsecamente ligado ao texto teatral e classifica o espaço em três tipos: o *espaço teatral*; o *espaço cênico* e o *espaço dramático*. O *espaço teatral* é o sinônimo da atividade teatral e se articula com uma categoria interna o *lugar teatral* (lugar físico em que acontece a representação, que pode ou não ter sido construído para tal finalidade).

O espaço teatral é concebido por Ubersfeld como o lugar da reorganização dos signos do mundo, mais propriamente como uma possibilidade de se ler o mundo não como uma cópia de um lugar sociológico, mas como um espaço de mediação: o lugar da relação do homem com seu espaço sócio-cultural. A autora chega mesmo a sugerir que o teatro seja, antes de mais nada, espaço e relação. (ALMEIDA Jr., 2007, p.54).

O *espaço cênico* a autora conceitua como lugar no qual ocorre a atividade teatral e não só o edifício teatral, é o conjunto de todos os acontecimentos, seus limites não estão restritos ao palco mas a toda representação proveniente do *lugar cênico* no interior do *lugar teatral*. O *espaço cênico* se articula com uma categoria interna o *lugar cênico* (corresponde a zona de atuação ou área do jogo, podendo ser modificada a cada encenação, ao se alterar a estrutura cena/sala presente no *lugar teatral*).

O *espaço dramático* não abrange somente os elementos da representação, mas toda a espacialidade dentro e fora da cena. É a relação do *espaço teatral* com o texto na sua amplitude.

A partir dessas das comparações entre os dois autores Almeida Jr. Percebe que ambos apresentam o conceito de espaço como local do processo, da produção e da representação social entre outras práticas. O espaço e a atividade humana são indispensáveis para uma reflexão acerca das ações sociais do nosso tempo. Para Ubersfeld o teatro é espaço, para Santos a sociedade é espaço.



## PRÁTICAS TEATRAIS CONTEMPORÂNEAS NA ESCOLA

Desde 1996 está em vigor a lei n. 9394/96, que reforça a importância da arte no ambiente das escolas de educação básica brasileiras, promovendo a arte como área do conhecimento. Uma conquista, ao pensar que antes a arte na escola, era considerada como atividade escolar. Na esteira da lei, são publicados pelo MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais é destinado um volume para arte, contemplando as quatro linguagens artísticas (artes visuais, teatro, música e dança), porém, apesar dessas diretrizes destacarem a importância das aprendizagens proporcionadas pela arte teatral, não é percebido da mesma maneira no sistema educacional uma mobilização equivalente.

E quando a escola oportuniza aos alunos o contato com a linguagem teatral, este está pautado, na maioria das vezes, por propostas de ensino-aprendizagem baseadas em formas tradicionais de se fazer e ver teatro, ou seja, as manifestações teatrais com características contemporâneas, bem como a arte em todas as suas linguagens, não encontra espaço para ser experimentada e fruída.

O grande desafio do ensino da arte, atualmente, é o de contribuir para construção crítica da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recurso que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida. (RICHTER, 2003, p.51)

Observamos através do discurso dos alunos, que as concepções sobre teatro nos remetem a um distanciamento do que vem a ser teatro, a falta de contato e interação com as manifestações teatrais e, particularmente, com aquelas caracterizadas por uma estética contemporânea, num primeiro momento causa certa resistência. É necessário que essas concepções de arte trazidas pelos alunos sejam ampliadas.

Segundo Loponte (2012), “A arte contemporânea traça novos mapas estéticos e desconcerta as nossas provisórias certezas sobre o que é ou pode ser considerado arte.” (p.49). Desta forma, será que nós professores de teatro estamos abertos e desacomodados para inserir na nossa prática elementos de um teatro que vá ao encontro das tendências contemporâneas?

A autora no seu artigo “*Saiba o que ensinar em arte agora, pergunte-me como*” ou *dos caminhos possíveis a seguir* lança algumas provocações acerca do espaço que a arte contemporânea ocupa nas nossas aulas, e eu não tenho pretensão de respondê-las e sim de

refletir sobre a minha prática, desacomodá-la e arriscar-me a propor uma nova proposta de trabalho aos alunos.

Diante disso, é importante pensarmos formas de ensino-aprendizagem em teatro que promovam uma experiência criativa. Uma experiência propiciada ao aluno pelo encontro com o fazer e pensar teatral, que forma e transforma.

Larrosa (2002, p.21) nos alerta que a *experiência* é cada vez mais rara em razão do excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. De que maneira o contato com o teatro na escola pode fazer do aluno um sujeito da experiência? A experiência, segundo o autor é sentida, nos toca “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p.21) deste ponto de vista a experiência faz com que nossa existência e os acontecimentos tenham sentido. O autor ainda nos diz que um elemento indispensável da experiência é o seu poder de formação e transformação, pois aquilo que ‘nos passa’, ou nos toca, ou que nos acontece, nos transforma em sujeito da experiência, aberto à sua própria transformação, um corpo ativo que reage, interfere, se observa e observa o mundo ao seu redor.

É pertinente estabelecer relações entre as manifestações teatrais contemporâneas e as práticas teatrais desenvolvidas em sala de aula ou na escola. É indispensável buscar novas possibilidades em relação aos elementos da linguagem teatral já explorados no cotidiano escolar, reelaborando-os e resignificando-os, possibilitando com isso, que outras ligações sejam estabelecidas a partir da busca de maior consciência do processo de criação. Desta maneira, é possível encontrar, nas formas pós-dramáticas, relevantes ações que, se tornadas educativas, podem nos auxiliar a posicionar o teatro dentro da educação básica.

Uma das possibilidades de aproximar o teatro desenvolvido na escola com as propostas do teatro contemporâneo encontra-se na pedagogia do jogo teatral. Conforme Carmela Soares (2010) devemos pensar que a escola bem como a educação e o teatro fazem parte da sociedade contemporânea, “em que o fragmento, a descontinuidade, a sucessão e a rapidez das imagens, a efemeridade do gesto e da palavra já se tornaram formas expressivas do comportamento humano” (SOARES, p.75).

Diante desta realidade é viável privilegiar o processo em detrimento do produto final, formalmente elaborado - a obra acabada. E a teatralidade explicitada no jogo teatral surge, semelhante ao teatro contemporâneo, da fragmentação, do efêmero, da improvisação e do inacabado. E a importância da prática do jogo teatral na escola reside “em direcionar o olhar do aluno, tornando-o consciente da existência destas imagens, de seu valor expressivo e estético” (SOARES, p.157).

Na perspectiva de um fazer teatral contemporâneo, as regras não existe mais, cada processo de criação é único, inventando ou reinventando as suas próprias regras. Esta realidade exige um novo olhar pedagógico e metodológico:

[...] o que está em jogo passa pela aquisição de novos códigos e pela reflexão da teatralidade, situa - se para além de uma cultura teatral, na apropriação de formas contemporâneas que permitam modificar o olhar dos nossos alunos sobre o mundo e, talvez de os fazer viver, finalmente em sua época. (RYNGAERT, 1981 *apud* SOARES, 2010, p. 24)

Carmina Mendes André (2008), na sua pesquisa sobre o teatro pós-dramático na escola fala da experiência artística que “acontece a partir de um início preciso, que produz movimento e não se poderá prever o sentido tomado. Nela, sujeito e objeto se fundem e se confundem (ANDRÉ, 2008, p.126).” É essa relação com a arte, construída a partir de uma ação criativa que se produz possibilidades, inventando espaços propícios para o desenvolvimento da linguagem teatral.

Ao salientar a necessidade de um fazer pós-dramático no ambiente escolar, a autora afirma que “[...] por meio do teatro, é possível inventar espaços que podem ser coletivos e possibilitam a experiência do êxtase, do distanciamento e das formas de ‘interrupções’” (ANDRÉ, 2008, p.128). Essas “interrupções” devem ser mediadas por ações educativas que possibilitem criar temporalidades para o exercício da subjetividade.

Propondo na escola um teatro que se reinventa, desconstruindo e reelaborando seus signos, procedimentos e espaços, estaremos propiciando aos alunos o envolvimento num processo no qual a ação não é fabricada (COELHO, 2008), e sim construída, experienciada e compartilhada, não sendo prioridade o produto final.

Isto é, oportunizar aos alunos uma ação cultural legítima, vivenciando o teatro como uma experiência estética sensível e cognitiva, realizando, assim, uma autêntica ação cultural, promovendo as condições necessárias para a manifestação da cultura, sem ter a pretensão de controlar todo o processo criativo: “um processo de ação cultural resume-se na criação ou organização das condições necessária para que as pessoas inventem seus próprios fins e se tornem assim sujeitos da cultura (COELHO, 2008, p.14)”.

## “TEM ALGUMA COISA ACONTECENDO AQUI”: RELATO DA PRÁTICA TEATRAL EM ESPAÇOS E LUGARES

A presente pesquisa foi desenvolvida no Colégio ACM Centro<sup>3</sup>, escola de educação básica da rede privada da cidade de Porto Alegre, e consistiu na realização de uma oficina extra-classe, tendo como público alvo os alunos integrantes do grupo de teatro da escola, na faixa etária dos 13 aos 16 anos. A oficina aconteceu durante os meses de setembro e outubro de 2012, com encontros semanais de duas horas de duração. Há cada encontro o foco de trabalho foi a exploração espacial de um lugar do ambiente escolar. A exploração era conduzida através de exercícios corporais, criações de partituras e jogos teatrais. Os lugares escolhidos para pesquisa foram a sala de artes, o saguão da entrada da escola, as escadas do centro cultural, as escadas de acesso ao clube, o pátio externo e a praça em frente a escola.

A localização da escola é estratégica, situada no centro de Porto Alegre, próxima a cartões postais da capital gaúcha, enquadrados das janelas das salas de aula alguns desses pontos: a centenária *Ponte dos Açores* (Ponte de Pedra), o *Monumento aos Açorianos*, obra do escultor *Carlos Tenius* e o moderno *Centro Administrativo Fernando Ferrari*. Somos privilegiados pela paisagem urbana do local.

Quando comecei a trabalhar na escola, em 1999, a unidade centro concentrava turmas a partir das séries iniciais até o 3º ano do ensino médio. A disciplina de Artes ainda levava o nome de Educação Artística, porém cabe salientar que desde aquela época a disciplina se dividia em artes plásticas e musicais, com um professor específico para cada uma das linguagens, trabalhando com as turmas divididas, da 5ª série até o ensino médio. Nessa época a avaliação era feita através de notas.

Desses quase quinze anos muitas transformações ocorreram. Eu fui contratada, devido a minha habilitação em Artes Plásticas, para trabalhar com artes plásticas com todas as turmas que eram contempladas com a linguagem. Porém em função da minha proximidade com o teatro também fui solicitada a organizar algumas atividades cênicas para datas especiais, como o centenário da ACM no Rio Grande do Sul, em 2001, feiras do livro e mostras artísticas de final de ano.

---

<sup>3</sup> A ACM (Associação Cristã de Moços) é uma instituição ecumênica, filantrópica, de assistência social e de atividades educacionais, sem fins lucrativos, que congrega pessoas sem distinção de raça, posição social, crença religiosa, política ou de qualquer natureza. É considerada a maior Organização Não Governamental (ONG) do mundo, e está presente nos cinco continentes. O Colégio ACM Centro é uma das unidades educacionais da instituição em Porto Alegre.

Em 2001, mesmo ano que ingressei no Departamento de Arte Dramática para cursar licenciatura em Teatro, fui solicitada a trabalhar com a linguagem teatral na disciplina de Educação Artística no turno da manhã (7ª série a ensino médio) já que a mesma era conduzida por duas professoras, eu e outra colega que ficou encarregada de desenvolver a linguagem plástica. Em 2004 a escola sofreu uma reestruturação curricular e conseqüentemente no seu sistema de avaliação. Foi criada a disciplina de artes cênicas, sendo oferecida para os alunos a partir da 7ª série.

Nos primeiros anos a disciplina funcionava numa sala específica, sendo utilizada também para as aulas extra-classes de dança. Uma sala ampla, com pouquíssimo mobiliário, contendo um tablado no canto da sala. As janelas foram equipadas com cortinas blackout, já que a iluminação era excessiva.

O espaço “ideal” não durou muito. Com a criação do turno integral para os alunos das séries iniciais as aulas de teatro foram transferidas para uma sala de aula não muito grande, no 4º andar. A sala foi escolhida por ter um retalho de palco, bem alto, lembrando a altura daqueles palcos de algumas escolas estaduais mais antigas, como a que estudei. Mas aproveitamos bastante aquele minúsculo palco, a sala era considerada a “sala de teatro”, tínhamos um armário para guardar todos os objetos, acessórios e figurinos necessários para as aulas. Por lá ficamos mais uns três anos.

Com o fechamento da unidade ACM Cidade Baixa, onde funcionava a educação infantil, a nossa unidade passou a oferecer timidamente turmas de Educação Infantil, e o turno integral cresceu, logo foi necessário sala para comportar essas crianças que estavam chegando. Então a sala do teatro desapareceu, a disciplina foi deslocada para funcionar no salão nobre da escola, que se localizava no 2º andar, mesmo andar da sala de artes plásticas. O piano desceu junto.

Apesar das muitas cadeiras e do amplo espaço, tínhamos duas portas de acesso e muitas possibilidades cênicas, porém continuava sendo o Salão Nobre da escola e, as vezes tínhamos que sair de lá e ficar trabalhando na sala de aula, por que alguma palestra ou atividade aconteceria no lugar, fato que me incomodava, mas especialmente chateava muito os alunos.

A educação infantil cresceu em número de turmas e alunos, levando a escola a procurar alternativas para acomodar novas turmas de crianças, a única solução, já que a escola não tem espaço para crescer para os lados, muito menos para cima, foi terminar com o salão nobre, transformando-o em duas confortáveis salas de aula para a educação infantil.

Diante destas novas reestruturações físicas as aulas de teatro passaram a acontecer provisoriamente numa sala onde antigamente fora a biblioteca, e que passa a funcionar como uma sala multiuso, assumindo funções semelhantes a do salão nobre. Uma sala espaçosa,

porém com muitas cadeiras e equipamentos eletrônicos. Desde então, todo começo de ano letivo, sou alertada que a qualquer momento não terei um lugar específico, adequado para trabalhar com o teatro, as aulas semanais terão que acontecer na sala de aula.

Enquanto artista e espectadora muito me agrada a idéia do teatro romper com o espaço teatral tradicional, buscando outros lugares, inusitados, esquecidos, poéticos, de passagem para o fazer teatral. Se isso me interessa e se na minha prática docente com teatro eu careço de um espaço ideal, porque não aproveitar a falta de um como estímulo para criação de outras estratégias pedagógicas.

Somos uma trupe que perambula pela escola em busca de uma sala desocupada, e quando a encontramos ficamos felizes e começamos a pensar o que fazer com aquele excesso de cadeiras e classes, não muito interessantes cenicamente. Onde colocá-los para liberar espaço para colocar nossos corpos? Sim CORPOS ao invés de MÓVEIS.

Com isso é possível pensar no quanto os alunos se apropriam dos espaços que antes eram qualquer espaços, “não-lugares” e assumem com a presença de seus corpos, suas ações, seus jogos, um LUGAR outro, possível de ser o que se desejar ser. Um simples saguão, escada, corredor, pátio, elevador vira o palco da ação. Uma reinvenção acontece e se instaura, algo que parece quase imutável se transforma diante das infinitas possibilidades.

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

A transformação não ocorre só para aqueles que estão dentro do jogo, se, ela também acontece para os passantes, que se quer observam os lugares que sempre estiveram ali, mas que no momento da intervenção humana ganha um outro significado. O espaço ganhou com isso autonomia, ele não é mais um dado, ele é uma proposta e mantém um diálogo com a própria encenação e com o espaço sociocultural no qual está inserido.” (JACOB, 2008, p.163) Por isso acredito que o espaço possa ser um elemento potencializado e potencializador do jogo.

Estimulada pela realidade espacial que me cerca proponho aos alunos e a mim mesma um desafio: explorar, ocupar e reinventar os espaços que temos, transformando-os em lugares férteis para prática do teatro. E quero compartilhar, através do relato dos encontros da oficina, bem como de experiências desenvolvidas com duas turmas curriculares, algumas observações

que corroboram com a idéia de que é possível ter na falta de espaço e lugar um aliado para prática teatral dentro da escola.

### ***Explorando a sala de Artes Plásticas – aqui me sinto mais a vontade!***

O primeiro encontro foi realizado dia 22 de agosto, e contei com a participação de 10 alunos (dois do sexo masculino e oito do sexo feminino). O lugar escolhido foi a sala de artes plásticas. Nela me sinto a vontade, porque também me sinto pertencente aquele lugar, já que ela me “pertence” no turno da tarde. É uma sala pequena para prática teatral, e tem umas bancadas de granito fixas que acabam roubado espaço, porém é justamente este espaço roubado que me desperta atenção já há algum tempo, e em outras oportunidades, por falta de sala, trabalhei algumas improvisações nesta sala tão minha.

Propus inicialmente um alongamento e aquecimento das articulações. Passei então a sugerir com estímulos musicais o deslocamento no espaço restrito da sala, enfatizando os planos e níveis. Relações corporais se estabeleceram com o colega, relações se estabeleceram com o grande grupo.

Durante o desenrolar da atividade uma sequência de “stops” aconteceram com a pausa na música *Lillies of the Valley*<sup>4</sup> que comandava o jogo (*Figuras 01 e 02*), a culminância ocorreu com os alunos dialogando corporalmente uns com os outros até formarem uma grande massa, um grande bloco humano se deslocando pelo espaço. Observei a dificuldade dos alunos de se mostrarem como um bloco, deixando os seus corpos o mais próximos possíveis.



Fig.01



Fig.02

“Sou o espaço onde estou”<sup>5</sup> - Nichos/Gavetas

<sup>4</sup> Música de Jun Miyake, que integra a trilha sonora do filme *Pina* (direção: Wim Wenders. Alemanha/França/Reino Unido, 2011).

<sup>5</sup> Verso de Noel Arnaud citado por BACHELARD (1993, p.146).

Percebi o grupo mais aquecido e entregue, então propus a exploração dos nichos, seis especificamente, dois maiores – *gavetas* para dois corpos e os outros quatro - *gavetas* para um corpo. Este jogo se deu imediatamente após a dissolução da massa humana, a partir da minha indicação, fui lançando questões: como meu corpo se coloca neste lugar? que sensações eu tenho, é frio, quente, úmido, escuro, sufocante?

Li em voz alta um poema enquanto aqueles corpos se remexiam naquelas “gavetas”:

- *O armário era sem chaves!... Sem chaves o grande armário*

*Olhava-se por vezes sua porta castanha e negra*

*Sem chaves!... Era estranha! – Sonhava-se muitas vezes*

*Com os mistérios adormecidos entre seus flancos de madeira*

*E acreditava-se ouvir, no fundo da fechadura*

*Aberta, um ruído longínquo, vago e áacre murmúrio.*<sup>6</sup>

Reparei o quanto os alunos estavam imersos na situação proposta ao observar que durante a leitura do poema eles continuaram no estado em que estavam ao entrarem nos nichos.

Ao planejar uma aula sempre organizamos propostas de atividades além do que conseguimos realizar, bom por um lado, porém um tanto chato por outro, para este primeiro encontro havia planejado várias propostas diferentes que de certo modo tinham como ligação o espaço (fator determinante).

Após a imersão dos corpos espremidos e engavetados nos nichos, ocupando o nível mais rasteiro da sala de artes a proposta seria voltar os corpos para verticalidade. Cada aluno se colocaria num lugar de frente para a parede e a bancada de granito em pé. Na parede eles imaginariam um espelho e diante desse espelho eles estariam se arrumando para um funeral. Pedi para que repetissem a mesma ação que haviam criado, porém com a música *The Suicide of Dorothy Hale*<sup>7</sup> ao fundo.

A ação foi repetida uma terceira vez individualmente de frente para os colegas observarem. E por fim a ação foi repetida uma quarta vez para culminar no centro da sala num encontro dos indivíduos que estavam chegando no funeral. Para finalizar propus a

<sup>6</sup> *Lês étrennes des orphelins*, poema de Rimbaud citado por BACHELARD (1993, p. 93)

<sup>7</sup> Música de Elliot Goldenthal, que integra a trilha sonora do filme *Frida* (direção: Julie Taymor. México/Canadá/EUA, 2002).



mesma proposta de exercício mas mudando a intenção e a música<sup>8</sup>: os indivíduos diante de um espelho se preparando para uma festividade.



Fig.03



Fig.04

A partir dos dois exercícios eu pretendia propor a construção de uma cena em grupos, utilizando as ações exploradas nos exercícios, porém elaborando-as melhor. Mas em virtude do tempo tive que propor, para não terminar o encontro sem um fechamento, uma cena mais simples. Então, dividi a turma em dois grupos e propus a criação de uma cena improvisada (*Figuras 03 e 04*) que tinha preferencialmente a utilização dos espaços explorados durante a aula. E talvez por conta do horário as cenas ficaram aquém das minhas expectativas.

### ***Romper as quatro paredes: compartilhar com uma plateia***

O segundo encontro aconteceu dia 29 de agosto, com a participação de 10 alunos – Explorando o hall de entrada da escola: nicho embaixo da escada, bancos, telefone público e escada.

A primeira parte da aula, constituída pelo alongamento e aquecimento foi desenvolvida numa sala (a única disponível nas quartas-feiras no turno da tarde) chamada de anexo, justamente por ficar fora das dependências da escola, e próxima a saída do clube. A salinha fica do lado do DP (Departamento de Jovens) local de encontro não só de alunos da escola como de adolescentes sócios do clube.

A sala funciona como um espaço de recreação para as crianças do turno integral da escola, com muitos estímulos visuais, jogos, brinquedos, cartazes nas paredes, é a mesma sala que “sobrou” para eu ocupar com o grupo de teatro nas quintas-feiras de tarde, desde o ano passado.

<sup>8</sup> *Cajesukarige-cocek*: música de Goran Bregovic, que integra a trilha sonora do filme ***Underground*** (direção: Emir Kusturica. Hungria/França/Alemanha/Iugoslávia, 1995).

No segundo momento, fomos a campo, explorar um dos espaços que sempre me suscitou cena, e que inclusive pontuei no projeto. Como tínhamos 20 minutos de trabalho e logo começaria o recreio da 5ª e 6ª séries propus ao grupo que experimentássemos as intervenções com público, e os alunos toparam de imediato. Antes do nosso público chegar, cada aluno escolheu um lugar e conduzi algumas improvisações, acrescentei alguns objetos (panos, bamboles, bastões) e solicitei que experimentassem o deslocamento naquele determinado espaço seguindo a música *Introduction*<sup>9</sup>, em alguns momentos eu intervinha com algumas indagações e sugestões.

Após esse “reconhecimento” do espaço cênico os alunos se organizaram cada um num ponto específico do espaço que definimos para a intervenção acontecer. Combinei com o grupo que era para eles desenvolverem as suas cenas improvisadas independente da reação do público.

A intervenção contou com seis pequenos núcleos de cena pelo espaço. Três meninas desenvolviam uma situação embaixo da escada, como se estivessem aprisionadas naquele nicho (*Fig.05*); uma aluna deitada num dos bancos, com o rosto coberto (*Fig.06*); um alunos com o rosto coberto diante do telefone público (*Fig.07*); duas alunas concentradas num pequeno espaço, mais alto que dá acesso ao arquivo morto da escola, agindo como se fossem um espelho uma da outra (*Fig.08*); duas alunas sentadas num dos bancos disponíveis, agindo como se fossem siamesas (*Fig.09*) e um casal de alunos com um figurino estranho, criado por eles durante a exploração do espaço (*Fig.10*). Exceto o casal, que circularia entre o público, a combinação foi que cada núcleo permanecesse no seu lugar de cena, para que o público circulasse entre eles.



Fig.05



Fig.06

<sup>9</sup> Música de Tom Tykwer, Reinhold Heil, Johnny Klimek, que integra a trilha sonora do filme *Corra Lola, Corra* (direção: Tom Tykwer. Alemanha, 1998).



Fig.07



Fig.08



Fig.09



Fig.10

Como não podemos prever a reação e a entrega da plateia, evidentemente que as cenas foram se delineando conforme o olhar dos alunos que ali estavam. As siamesas e as alunas do espelho saíram do seu núcleo e circularam entre o público, o que em alguns momentos fez com que o foco do jogo delas se fundissem com o público.

Já o aluno que estava diante do telefone, fez daquele lugar a sua cena e soube aproveitar muito bem do objeto disponível, trazendo o foco para ele. As crianças são surpreendidas pela “invasão” de corpos em ação no seu espaço de recreio, o saguão do colégio, não só aceitam a proposta, vão além da apreciação, envolvem-se no jogo, tornando-se coadjuvantes de um *ser ficcional*<sup>10</sup> que atende as chamadas telefônicas do outro mundo (Figs.11, 12, 13 e 14) “*Eu achei demais, eu fiquei com muito medo no início, são crianças e a gente não sabe qual é a*

<sup>10</sup> Expressão usada por Matteo Bonfitto (2010) para nomear a prática do ator pós-dramático. Segundo ele este é um termo mais abrangente, já que não se pode fazer referência somente à existência de personagens. “[...] em muitos casos o ator pós-dramático deverá compor ou incorporar seres ficcionais que não podem ser remetidos a indivíduos ou tipos humanos; eles serão muitas vezes canais transmissores de qualidades, de sensações, de processos abstratos, de fenômenos naturais, de combinações de fragmentos de experiências vividas, de restos de memórias” (BONFITTO, 2012, p. 98).

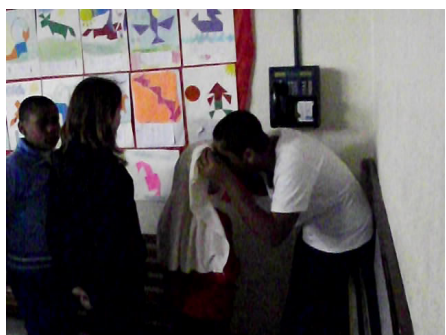
*reação... Eu dava o telefone para eles e eles diziam, mas não tem ninguém aqui e eu respondia – Pois é, é meu amigo do além. Eu vi que eles se divertiram bastante.” (Daniel)*



(Fig.11)



(Fig.12)



(Fig.13)



(Fig.14)

A aluna que repousava num dos bancos, com o rosto coberto por um pano também desperta a atenção de um grupo de alunos durante os 20 minutos de recreio. Ela começa inerte e ao perceber a curiosidade do público, vai aguçando mais o olhar deles ao movimentar incessantemente os braços (Fig.15). *“É uma experiência muito legal, eu me senti completa”*. A aluna relatou que no início, pela posição em que estava, sentiu um pouco de medo, porém na medida que a ação transcorria ela começou a controlar a situação *“me sentindo confortável para fazer aquilo e reconhecendo quem estava dentro dessa história, quem não estava, quem queria participar comigo e quem estava interagindo e quem estava ali por avacalhção”*. (Marina)



(Fig.16)



(Fig.17)



(Fig.18)



(Fig.19)

O trio que fez do espaço embaixo da escada um lugar de aprisionamento e tortura (Figs.17, 18, 19), talvez pela irregularidade da altura e das barras de ferro que ali ficavam guardadas, pelo relato de duas das participantes parecem não terem se sentido tão à vontade com o lugar escolhido *“Eu fiquei de baixo da escada e foi muito louco, porque eu fiquei muito dependente da fala, eu fiquei com uma vontade imensa de falar, eles ficavam me perguntando, tu é da 8ª é do 1º, tu é do 3º? E eu com uma vontade de falar ou interagir, ficar nós ali num mundinho não tava funcionando ali pra mim.”* (Vitória).

Outra aluna complementa: *“Eu concordo com a Vitória, ficar no próprio mundinho não dá muito certo, é bom interagir com as pessoas e fazer delas parte da intervenção, porque eu acho que as pessoas se cansam depois de serem ignoradas, o público também faz parte disso, o público tem direito de fazer parte disso.”* (Nathalia).

Apesar do desconforto diante da impossibilidade da fala, já que tínhamos estabelecido em grupo que optaríamos em usar somente o diálogo corporal nessa intervenção, eu percebi que o trio manteve um jogo entre si e conseguiu estabelecer uma relação com aqueles que passavam, trazendo o foco para cena. A combinação da ação residir apenas no corpo também rendeu comentários por parte de um dos alunos que formou o casal que circulava entre o público: *“Eu acho que essa coisa de não falar aguçou ainda mais a curiosidade deles.”* (Vitor)

Aproveitei a nossa conversa após a intervenção performática para perguntar ao grupo se eles achavam que aquele LUGAR ainda teria possibilidades ou já tinha se esgotado com a intervenção. Eles foram nomeando outros nichos e espacinhos que poderiam ainda ser explorados, como: embaixo dos bancos, em cima dos bancos, a porta de acesso ao pátio e as escadas de acesso ao saguão. “*A questão de espaço pode ser incomum, ninguém costuma se enfiar ali no meio do lugar onde é feito o xerox, é bom fazer intervenção em lugares comuns que todo mundo usa, mas se quer percebe.*” (Nathalia)

E eles vão percebendo no desenvolver da conversa que os objetos, assim como os espaços e lugares, também podem se transformar em outros. Os alunos tinham disponíveis alguns objetos, e um exemplo citado foi a corda, que num determinado momento da intervenção entra no jogo estabelecendo um elo de ludicidade entre os *alunos performers* e os alunos espectadores (Figs.20 e 21). Pupo (2001) salienta que, assim como o espaço, a inserção e manipulação de objetos no teatro atual é destacado pela dimensão lúdica entre significante e significado.



(Fig.20)



(Fig.21)

A opção por incluir objetos no espaço do jogo teve como finalidade estimulá-los ao exercício de metaforizar esse objetos. Um pedaço de cano de PVC, num determinado momento serviu de luneta, em seguida se transformou no microfone (Fig.18). “Metamorfoses como essas podem servir de ponto de partida para a realização de novas improvisações de caráter lúdico, nas quais aspectos mais complexos, como por exemplo a definição de papéis, lugares e ação, eventualmente estejam também envolvidos” (PUPO, 2001, p.35)

### ***No pátio da escola: um público passante***

O terceiro encontro aconteceu dia 05 de setembro e contou com a participação de doze alunos. Nos reunimos para aquecer “naquela” salinha do anexo, os meninos chegaram

atrasados, já estávamos com o trabalho em andamento e eles foram convidados a imediatamente entrarem e interagirem com a atividade desenvolvida no momento.

Após explorarmos o espaço não tão estimulante daquela sala feia, propus então sairmos para o espaço externo da escola, mais precisamente um lugar de passagem, que liga as dependências da escola aos diferentes espaços onde são desenvolvidas as diferentes práticas esportivas oferecidas pelo clube e que durante o recreio dos alunos da escola também funciona com o pátio de integração.

Por ser um espaço do clube, as pessoas que circulam pelo local não se restringem apenas aos alunos da escola. Além dos passantes, também, pela disponibilidade de mesas e cadeiras, muitos alunos e associados ficam sentados batendo papo, dando tempo.

Nessa tarde não havia muitas pessoas ocupando as mesas e cadeiras, solicitei então que os alunos formassem dois grupos de seis integrantes. Cada grupo chegaria junto até a mesa e os alunos sentariam nas cinco cadeiras disponíveis (*Fig.22 e Fig.23*). Defini um “clima” para cada grupo desde o deslocamento até sentarem-se em volta da mesa. Um grupo se deslocaria com rigidez, triste e pesado, o outro grupo se deslocaria com vigor, feliz e leve. Até a minha intervenção eles mantiveram uma relação somente corporal e gestual.



Fig.22



Fig.23

No decorrer do jogo, eu interferi solicitando “stops” e ao retornar a ação sugeri a troca de “clima” entre as cenas e a inclusão da voz que deveriam soar conforme o sentimento imbricado na situação estabelecida pelo jogo. (*Fig.24 e Fig.25*)



Fig.24



Fig.25

Um de cada grupo percebe que na mesa do lado tem um conhecido, criando situação. Um dos grupos, a partir da chegada de um novo integrante a roda de conversa, no desenrolar do jogo fez com que a cena se expandisse no espaço. A mesa deixou de ser o núcleo da ação e a situação se transformou em outra coisa, alguns personagens do início acabam assumindo outras funções em cena, sem muita interferência da minha parte. Já o outro grupo permanece na mesa e gera o conflito numa área de jogo reduzida.



Momentos do jogo no pátio

Não tínhamos o intuito de ter um público atento, o objetivo era que os alunos jogassem e improvisassem como se estivessem dentro da sala. No entanto, aquele lugar de passagem, e ao mesmo tempo de encontro, acabou gerando uma outra disponibilidade e outra intensidade, já que os *alunos performers* tinham consciência da existência de outras pessoas, desconhecidas ou conhecidas do grupo que passavam a todo instante, e que possíveis olhares



pudessem ser deslocados para o jogo desprezioso que ali se desenvolvia. Diferente da experiência vivida no segundo encontro, onde o grupo se mostrava com a intenção de chamar o olhar do passante para a cena, especialmente por ocupar corporalmente e executar ações e gestos não habituais naquele lugar.

Já no *ambiente* do pátio eles não estavam se mostrando, talvez porque o grupo estivesse reunido numa mesa, como é de costume durante as tardes, naquele lugar. Eles não estavam de figurinos, e nem portavam objetos cênicos. Conforme André Carreira (2009) o *ambiente* é moldável e provisório como “[...] o resultado da experiência cotidiana que se apropria do espaço que nasce como projeto, mas se deforma para alcançar uma organização que é sempre temporária. O ambiente se modula com a durabilidade relativa, pois sua dinâmica interna sempre conduz a novas conformações”(p.67)

Talvez em razão da despreensão de *se fazer visto*, as cenas não despertaram muita curiosidade dos passantes, mas em certos momentos de tensão, em que ações, gestos e vozes não cotidianas daquele lugar se evidenciaram, instantes de “estados de ruptura” (p.69) dos ritmos cotidianos se fizeram presente e aos passantes perceberam que alguma coisa acontecia ali.

### ***Corpo/Ação/Escada: uma partitura e várias intenções***

O quarto encontro aconteceu dia 19 de setembro, com um distanciamento de duas semanas, pois na semana anterior tive que cancelar a aula por motivos pessoais. Talvez por ser véspera de feriado alguns alunos faltaram ao encontro, que contou com a presença exclusivamente feminina.

Eu havia planejado trabalhar com um aquecimento desenvolvido numa caminhada pelo espaço solicitado, onde cada um pensasse e experimentasse uma ação/gesto cotidiano e seguisse explorando essa ação (caso não se sentisse confortável e quisesse experimentar outra ação/gesto, ofereci essa oportunidade antes de passarmos para segunda parte da proposta que foi em círculo).

Cada aluna apresentou a sua ação e acrescentou a ação da outra criando uma sequência de movimentos – uma partitura corporal. As ações que apareceram no exercício foram: tirar a sombrancelha com a pinça; assoar o nariz; prender o cabelo; colocar o aparelho de dentes na boca; passar batom, etc.

O exercício da criação em grupo, de uma sequência de movimentos é bem popular nas aulas de teatro, mas a ele acrescentei a experimentação dessa partitura em posições corporais

e espaços diferentes. Ideia que tive ao lembrar da minha experiência no workshop *Experiências performáticas*, com a professora Beth Lopes, atividade que integrou a programação do Palco Giratório promovido pelo Sesc-RS em maio de 2012.

Propus ao grupo desenvolver a partitura bem próximos uns dos outros; sentados nas cadeiras que espalhei pela sala; deitados no chão. Num segundo momento saímos da sala e experimentamos a partitura no saguão da escola (mesmo espaço do segundo encontro). Na primeira sequência as alunas foram estimuladas a executar a partitura por meio de duas músicas<sup>11</sup>, a escolha das duas músicas de ritmos opostos objetivava que os corpos incorporassem o ritmo das músicas, acrescentei qualidades de movimento – forte/lento e leve/rápido.

Depois sugeri que cada uma escolhesse a posição que mais lhe agradasse, podendo sentar nos bancos ou nos degraus da escadinha, ou mesmo deitar no chão ou sobre os bancos. O importante era que cada uma executasse a partitura na íntegra, porém no seu tempo, sem se preocupar se as colegas terminariam antes ou depois.

Escadas sempre me interessaram, acho muito cênicas e é especialmente um lugar de passagem, de transição, que te leva a um outro lugar, a um outro plano, a um outro nível. Então resolvi convidar as alunas para exercitar a partitura na escada de acesso do primeiro para o segundo andar, usamos um lado, deixando o outro lado para passagem. Cada uma deveria escolher uma posição e fui alternando ritmos e tempos em cada repetição. Aqueles gestos cotidianos sugeridos por cada uma desapareceram dando lugar a uma linda dança, que em alguns momentos se relacionavam evocando situações cênicas.

Apesar de contar com um grupo reduzido o encontro foi muito produtivo, inicialmente observei um certo desconforto por parte de algumas alunas, talvez pela repetição exaustiva das partituras, mas no desenrolar do encontro percebi que elas estavam se divertindo e ao mesmo tempo levando muito a sério a atividade, especialmente quando exploramos a escada, os ritmos e tempos.

### ***Partitura de movimento: poesias corporais***

O quinto encontro aconteceu dia 26 de setembro, conforme o cronograma do meu projeto, este seria o último encontro, porém em razão da necessidade de buscar mais

---

<sup>11</sup> Intercalei o momento com duas músicas: *Marijuana*, de Fernanda Porto, integrante da trilha sonora do filme **Cabra Cega** (direção: Toni Venturi. Brasil, 2005) e *Sinal na Testa* de Marco Aurélio Guimarães, integrante da trilha sonora do filme **Lavoura Arcaica** (direção: Luis Fernando Carvalho. Brasil, 2001).

elementos para minha pesquisa e especialmente pelo interesse e disponibilidade do grupo de alunos, prorrogamos a oficina em mais dois encontros.

O encontro foi dedicado a retomar a partitura trabalhada na aula anterior e organizá-la na escada. Como os meninos não estavam presentes no encontro anterior, solicitei a eles que criassem uma partitura com seis ações relacionadas a gestos cotidianos. As meninas manteriam a sua partitura.

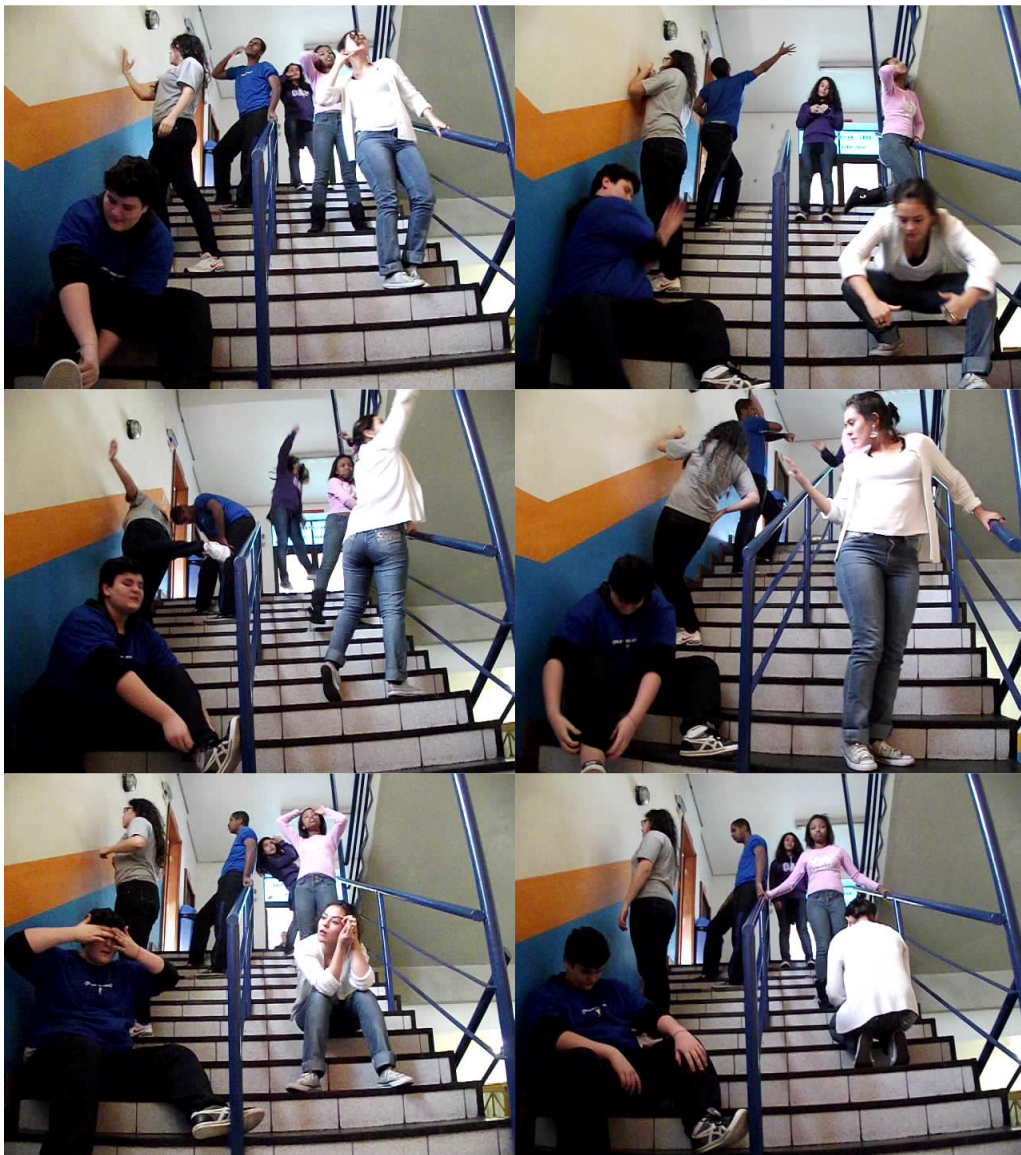
Decidi que exercitaríamos as partituras na escada onde realizaríamos a intervenção performática, então depois de conversarmos na sala de artes nos dirigimos para as escadas de acesso do quarto para o quinto andar. Permanecemos por lá em torno de 30 minutos e durante esse tempo tivemos um público passante intenso, pois essa escada dá acesso ao andar onde se localiza uma das salas do turno integral (no passado a saudosa sala de teatro), a cozinha e o terraço, local em que os alunos se alimentam e brincam, já que na parte descoberta tem uma pracinha.

Esse público se diferenciava daquele do segundo encontro, por serem menores e especialmente por estarem de passagem, no término do recreio e regressando para as salas de aula. Porém foi interessante perceber que aquela situação instaurada ali diante do caminho deles chamou atenção, a escada havia sido bloqueada por adolescentes fazendo movimentos estranhos, a maioria dos pequenos passantes desejavam parar para ficar assistindo, uma das professoras que acompanhava uma turma cedeu aos desejos de seus alunos e por alguns instantes permaneceu ali com seu grupo, permitindo a eles se fazerem plateia. Alguns passavam por mim e perguntavam curiosos “*o que eles estão fazendo professora?*”.

A intensidade e a repetição dos gestos e ações, num lugar de passagem – a escada capturava o olhar daqueles passantes. A corporeidade se evidenciava, aqueles corpos adolescentes dispostos aleatoriamente nas escadas “passa a ocupar o ponto central não como portador de sentido, mas em sua substância física e gesticulação” (LEHMANN, 2007, p. 157).

Mais uma vez Lehmann me ajuda a aproximar essas ações desenvolvidas pelo grupo de alunos na oficina com elementos do teatro pós-dramático. Segundo ele nessa forma teatral o corpo assume uma “corporeidade auto-suficiente”, negando o papel de significante. Aquelas ações, vindas do cotidiano são dinamizadas a ponto de se transformarem em algo maior, se afastando do cotidiano, do reconhecível, “o corpo se absolutiza” (*idem*, p.158). As sequências de movimentos estavam incorporadas naqueles corpos adolescentes e com essa apropriação foi possível resignificá-las atingindo um grau de abstração e subjetividade. A consciência corporal despertada mostrou um corpo decidido, expressivo – um corpo

performativo. “O corpo vivo é uma complexa rede de pulsões, intensidades, pontos de energia e fluxos, na qual processos sensórios motores coexistem com lembranças corporais acumuladas, codificações e choques”(LEHMANN, 2007, p.332).



*Sequência de movimentos – a partitura corporal de cada um resignificada*

### *O esboço do que queremos...*

O sexto encontro aconteceu dia 27 de setembro. Usamos a sala de artes plásticas para definirmos o que faríamos, já que o grupo faria algumas intervenções performáticas na feira do livro que se aproximava. Este encontro serviu para alinhavarmos as duas principais intervenções e pensarmos em outras pequenas ações performáticas no decorrer da feira.

Durante os cinco encontros muitas idéias foram sugeridas pelos alunos e a cada encontro elas se renovavam. Começamos a organizar os *programas*<sup>12</sup> das intervenções performáticas.

Surgiu então a proposta de um *Café Chic* (sugerida pela Vitória ainda no segundo encontro) e que foi se delineando com os jogos propostos no terceiro encontro. Inicialmente a ideia era de que os *alunos performers* estivessem com um figurino de época, preferencialmente final do século XIX. Porém o grupo repensou e decidimos, em razão da dificuldade em encontrar roupas daquele período histórico, que não teria uma época específica, e sim que todos tinham que estar bem vestidos, como se estivessem numa festa. As meninas com os cabelos arrumados e maquiadas e os meninos de terno ou de smoking.

A mesa estaria repleta de alimentos apetitosos e sofisticados, como canapés, patês, docinhos, e nada de salgadinhos de pacote. Uma aluna levaria louças finas de porcelana para chá, herança da sua avó, para decorar a mesa. Eu prepararia líquidos coloridos para serem bebidos em copos e taças transparentes.

A intervenção consistia no grupo estar em volta da mesa bebendo, comendo e conversando, e de maneira nenhuma deixar com que o público interferisse na cena, como se eles estivessem numa bolha, alheios ao recreio que estaria acontecendo. Independente de terem ou não platéia, a performance continuaria, o grupo não faria absolutamente nada para chamar atenção dos espectadores, eles realmente estariam ali degustando aquele lanche incomum, bebericando o chá e os líquidos coloridos, e se divertindo entre eles. A única interferência que o grupo deveria acolher era a entrada de uma música em momentos aleatórios.

A segunda intervenção performática a ser apresentada foi sugestão minha, a partir de situações que foram sendo construídas nos encontros anteriores. *Aceboladas (os)* nasceu da união das partituras desenvolvidas no quarto e quinto encontros e de um conto da escritora gaúcha *Cíntia Moscovich*, autora homenageada da feira do livro da escola. Junto

---

<sup>12</sup> Palavra-conceito usada por Eleonora Fabião. Para a autora “Performar programas é fundamentalmente diferente de lançar-se em jogos improvisacionais. O performer não improvisa uma idéia: ele cria um programa e programa-se para realizá-lo [...] Um programa é um ativador de experiência. Longe de um exercício, prática preparatória para uma futura ação, a experiência é a ação em si mesma” (FABIÃO, 2008, p.237).

selecionamos as frases que achamos mais significativas do conto. Cada aluno ficou responsável por duas a três frases. Também decidimos os figurinos: as meninas representariam a voz da Dona Eugênia, vestiriam saias ou vestidos e aventais. Os dois meninos, segundo a leitura que o grupo fez do conto representariam a figura do marido.

Após organizarmos as duas intervenções, alguns alunos tiveram que ir embora, porém os que permaneceram desejavam muito trabalhar, então propus algumas improvisações com objetos e deixei livre a escolha do espaço a ser transformado no lugar da cena. Os alunos decidiram sair da sala de artes plásticas e usar a escada que dá acesso ao saguão, e ali experimentaram várias possibilidades de interferência corporal e visual.

Esses experimentos foram aproveitados na semana da feira do livro, na manhã que havíamos planejado fazer o *Café Chic*, pois em razão da chuva o grupo estava com um desejo de intervir de alguma forma no horário do recreio. Então, no nosso encontro-ensaio, eles se reuniram em dois grupos e, por conta própria, organizaram pequenas ações performáticas, as quais não teve interferência alguma da minha parte, os grupos tiveram autonomia absoluta na criação das ações.

O grupo liderado pelo Vitor utilizou um pano preto, luvas brancas e rostos cobertos com meias pretas. Utilizaram as escadas de acesso ao saguão da escola (*Figs.26 e 27*), onde estavam montados os stands das editoras de livros e LUGAR que inicialmente eu tinha idealizado para fazer a intervenção *Aceboladas (os)*. Segundo o Vitor, ele optou por essa escada porque ele queria desacomodar o pessoal do 3º ano (ensino médio) que permaneciam durante todo o recreio grudados naquela parede como se fossem donos daquele lugar.





(Figs.26 e 27)

O restante do grupo também desenvolveu pequenas ações performáticas na escola no recreio daquela mesma manhã de feira do livro: A Marina e a Vitória aproveitaram um trabalho que apresentaram na aula de teatro curricular (que descrevo mais adiante—2ºano/ensino médio) e apenas deslocaram a cena que originalmente acontecia no saguão, para o pátio (Figs.28, 29 e 30), já que naquele momento a chuva tinha dado uma trégua, agregaram o Iago e o Daniel, que não estavam presentes no encontro anterior, mas se engajaram imediatamente na cena das meninas (Fig.31).



(Figs.28, 29 e 30)



(Fig.31)

### *Notas sobre o Café Chic*

Organizamos a mesa e os figurinos antes do recreio começar. Ao tocar o sinal para o início do recreio o grupo já estava performando. Apesar de a mesa estar fora do lugar habitual, num lugar estratégico do pátio, ela não impossibilitava a passagem dos alunos, eles poderiam se distanciar ou retornar para o saguão, mas a maioria permaneceu ali, diante daquele acontecimento surpresa. Criou-se involuntariamente com os corpos daqueles alunos que presenciavam uma situação inusitada, uma platéia bem definida espacialmente: uma linha imaginária que dividia o acontecimento do recreio, os mantinha a uma certa distância.



Café Chic - Intervenção performática

Utilizamos um recurso sonoro, que funcionou como sinal de alerta para os *alunos performers* pausarem a ação e permanecerem alguns instantes naquela posição, os momentos de inserção da música ficou sob a responsabilidade do Vitor, já que ele não participou como performer naquela manhã. Enquanto eu me responsabilizei pelo registro de toda a intervenção performática em vídeo, que se estendeu além do tempo do recreio, totalizando 25 minutos.

Tudo saiu conforme o *programa* (já descrito na página 36), a intervenção performática foi um sucesso. Os alunos presentificaram o Café, ao mesmo tempo em que estavam em cena a Marina, a Ana, a Petra, o Lorenzo, o Daniel, o Matheus, a Vitória, a Nathália, a Alexandra, a Miriam, a Inayê e a Giovana, *seres ficcionais* emergiam naquele jogo estabelecido diante daquela mesa (*Fig.32, Fig.33, Fig.34 e Fig.35*).





Fig.32



Fig.33



Fig.34



Fig.35

O significado daquele acontecimento performático chegou aos alunos que observavam através da presença daqueles corpos que performavam e da articulação de energia emitida pelo gesto.

“O gesto é aquilo que fica em suspenso em cada ação voltada para um objetivo: um excedente de potencialidade, a fenomenalidade de uma visibilidade como que ofuscante, que ultrapassa o olhar ordenador – o que se torna possível porque nenhuma finalidade e nenhuma reprodutibilidade enfraquece o real do espaço, do tempo e do corpo. O corpo pós-dramático é, neste sentido, um corpo do gesto. (LEHMANN, 2007, p.342)

### ***Notas sobre Acebolados (as)***

Com as surpreendentes possibilidades encontradas pelo grupo no segundo encontro, eu defini que aquele ESPAÇO (saguão da escola) seria o LUGAR de uma das minhas intervenções para Feira do Livro. As ideias foram surgindo e sendo compartilhadas com os alunos, que tiveram participação efetiva no processo de definição dos programas das intervenções, assim como das ações performáticas, sugerindo, escolhendo e refutando sobre todos os recursos visuais (figurinos, acessórios, objetos) e sonoros (escolha da trilha sonora, inserção de textos) que foram agregados às cenas.

Confirmei a participação do grupo no evento e mandei a proposta de trabalho com os espaços que pretendíamos intervir e recebi um e-mail elogiando a proposta, porém delicadamente perguntando se eu não poderia pensar num outro lugar para a intervenção *Aceboladas(os)* já que o saguão da escola estava destinado aos stands das editoras de livros.

Realmente o lapso foi meu, todo ano aquele é o lugar das editoras na feira do livro. Tive que repensar o lugar da intervenção e me ocorreu usar as escadas. E por que não incluir alguma ação vocal a ação corporal, então escolhi um conto da autora homenageada Cíntia Moscovich “O Reino das Cebolas” e, a partir do conto, selecionamos alguns fragmentos e juntamos com as partituras corporais de cada aluno. Por problemas de logística, ensaiamos o que tínhamos programado em pelo menos três lugares diferentes, e tivemos conhecimento de onde aconteceria a intervenção minutos antes de mostrá-la, ou ter a pretensão. Ao mesmo tempo que essas andanças em busca do lugar foram ricas e contribuíram como exercício de adaptabilidade, exigindo de mim e especialmente dos *alunos performers* uma capacidade de reestruturação, também acarretou um desgaste, pois estávamos diante do imprevisto e da incerteza, e tínhamos que *inventar* uma outra forma de ação para gerenciar o acontecimento. Carminda André nos faz pensar ao propor uma *ação inventiva*:

[...] a ação inventiva é constituída da necessidade que a gerou e se vai com ela para dar lugar a outras ações que a sucederão; se há configuração de uma representação, ela deve ser interpretada como um resultado particular, localizado e passageiro. Sendo assim, o teatro do acontecimento não enfatiza uma estética, mas uma ação no agora que possibilite atuar-se no contexto cultural com e nas coisas e nos seres constituídos naquele, não para mudá-lo necessariamente, mas para ressignificar as coisas e as posições dos sujeitos. (ANDRÉ, 2011, p.28)

A intervenção enfim aconteceu nas escadas de acesso ao Centro Cultural, lugar que não se localiza dentro da escola, e sim num prédio anexo, já nas dependências do Clube. Um lugar que eu e os alunos frequentamos esporadicamente. O lugar escolhido, cercado de janelas envidraçadas que avançam até o teto, propiciaram naquela manhã de quinta-feira que a luz natural intensificasse o brilho do verde das árvores e do azul do céu, os degraus revestidos de granito e os corrimãos prateados completavam o cenário.

A proposta inicial era de que os alunos convidados a assistir a palestra da autora homenageada fossem se dirigindo até o centro cultural e, nesse caminho feito pelas escadas, atravessassem a cena, porém não contávamos com um número excessivo de alunos e com o acesso através do elevador. Estes imprevistos não abalaram o desenrolar da intervenção, que perante ao meu olhar, foi linda, poética, precisa e intensa.

Porém alguns alunos, justamente os mais engajados fisicamente, ficaram frustrados e compartilharam este sentimento comigo e com o restante do grupo. A frustração se deu pelo desejo que eles tinham de serem vistos e apreciados pelos colegas e professores da escola não se concretizar. Poucos alunos e apenas a coordenação e a professora de Português e de Literatura juntamente com a autora homenageada participaram como espectadores daquele trabalho, que segundo os *alunos performers* e compartilho desse pensamento, foi arduamente pensado e construído.

Aquelas carinhas de decepção após a intervenção mexeram comigo, naquele momento pensei até em desistir de tudo, inclusive da minha pesquisa, por alguns instantes passei até a questionar se o que eu estava fazendo com aqueles alunos era certo, se ao invés de despertar mais interesse pelo teatro eu não estava os afastando. Será que eles estavam preparados para romper com o fazer teatral tradicional e encarar novas formas de teatro? Não estaria eu, impondo uma preferência minha? Muitas questões pairaram sobre mim durante todo aquele dia.

No outro dia conversamos sobre a intervenção e juntos elaboramos algumas reflexões sobre o trabalho: primeiro ele foi diferente dos demais, essencialmente por estar sendo apresentado, ele não era uma intervenção, como eu insistia em nomear, foi organizado e ensaiado para ser mostrado para um público, e um público fixo, que acompanhasse a cena do começo ao fim. O que fizemos se aproximava de uma cena teatral em que o espaço serviu de cenário da própria cena que necessitava de um espectador atento.



*Seqüência “do marido” – Aceboladas(os)*

*“Dona Eugênia” Sequência I - Aceboladas(os)*



*“Dona Eugênia” Sequência II – Aceboladas(os)*



*“Dona Eugênia” Sequência III – Aceboladas(os)*



### ***Que vontade de quero mais...***

O sétimo e último encontro da oficina aconteceu dia 11 de outubro. Nos encontramos mais uma vez na sala de artes plásticas que, diferentemente do primeiro encontro, não estava tão organizada, a primeira opção era fazer o encontro na sala de multiuso para, num segundo momento, sair para explorar a praça, porém, como é de costume, ela estava ocupada.

Então resolvi usar a sala de artes plásticas, já que de lá dificilmente alguém me tiraria. Alguns minutos antes do grupo começar a chegar para o encontro, fui criando um cenário dentro da sala, aproveitei que ela estava poluída visualmente e acrescentei mais alguns objetos e acessórios do nosso acervo cênico. Na medida em que os alunos iam chegando, alguns nem se davam conta de que eu havia criado um cenário, um deles, enquanto esperava o grupo todo chegar começou a mexer e tirar os objetos que eu havia destacado.

Com o grupo todo presente, indaguei-os sobre aquela sala, se eles vislumbravam cenas com ela organizada daquela maneira, que lugar podia ser aquele, que personagens estariam ali inseridos? Para minha surpresa a proposta de cenário não despertou grandes ideias no grupo, objetos que eu considerei estratégicos, como um banco sobre a bancada de mármore, ou uma corda pendurada no trinco da porta sequer foram mencionados.

Percebi que eles não se identificavam com aquele lugar estabelecido por mim, e que assim sendo possivelmente eles não adentrariam no jogo. Então os dividi em dois grupos e propus que cada um destes criasse um cenário e desenvolvesse uma cena dentro dele. Eles não precisariam, necessariamente, utilizar todos os objetos e acessórios que ali estavam disponibilizados, mas boa parte deles teria que ser aproveitado de alguma forma. Os grupos inclusive definiriam onde cada espectador sentaria para assistir a cena.

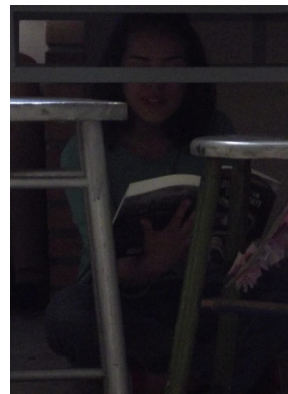
Enquanto um grupo estava arrumando seu cenário e combinando a cena o outro grupo que estava esperando fora da sala, foi disponibilizado 10 minutos para cada grupo se organizar. O primeiro grupo não foi muito feliz no desenvolvimento da cena, se detiveram muito na improvisação verbal, não aproveitaram tudo que o espaço da sala oferecia de possibilidades e os objetos e acessórios também foram pouco aproveitados. Não conseguimos perceber que lugar era aquele. Ficou muito confuso (*Fig.36*).



(Fig.36)

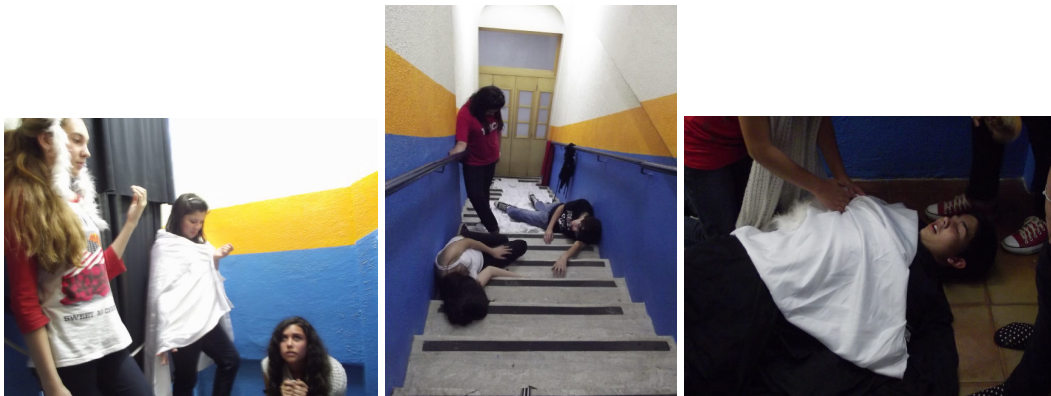
Já o outro grupo soube muito bem trabalhar no espaço, aproveitando cada pedaço que ali era oferecido, embaixo da mesa, nos nichos da bancada. Foi criado todo um *onde*, que já foi apresentado aos espectadores logo na entrada, quando um dos alunos recepcionou e colocou cada um dos espectadores num lugar estratégico.

A mágica estava no ar, estávamos diante de um laboratório de seres que um dia foram humanos e que haviam sido transformados pelo cientista em animais, cada qual com sua função. A palavra só era proferida pelo apresentador cientista, os seres antropomorfos se comunicavam apenas por gestos e sons guturais e quando solicitados. O grupo conseguiu nos transportar para dentro daquele laboratório bizarro, não só por nos colocar sentados no meio da situação, mas especialmente por criar um mundo de faz de conta que só o teatro é capaz. O jogo estava instaurado e nós, como espectadores, nos inserimos nele.

*Laboratório Bizarro*



Enquanto o segundo grupo organizava a sua cena dentro da sala de artes plásticas, propus ao grupo que acabara de apresentar a criação de uma nova cena, porém designei que ela deveria acontecer na escada de acesso a secretária do clube. Esta escada eventualmente é usada, pois a porta que separa as dependências da escola do clube está sempre fechada. Acrescentei ao espaço alguns objetos que o outro grupo dispensou e algumas sugestões de situações.



*O martírio de um corpo*

Ao oportunizar para o primeiro grupo a criação de uma outra cena, resgatei neles a criatividade e o engajamento ausente na primeira cena, e especialmente devolvi a eles a alegria de jogar. A cena na escada colocava o espectador efetivamente dentro do acontecimento – o martírio de um corpo adequando-se ao desconforto dos degraus - como o espaço era restrito ficamos muito próximos uns dos outros.

***Ecos da oficina nas aulas curriculares de teatro: Vamos explorar a Praça?***



*Alunos da turma 101 explorando e jogando na praça*

Penso sobre a experiência vivida pelo grupo de alunos interessados em participar de uma oficina experimental, que tinha como objetivo principal a exploração dos espaços diversos da escola, e me dou conta de que eu também saio transformada dessa experiência. Começo a perceber e olhar outros lugares possíveis de se fazer teatro, não só com o meu grupo.

O que experimentei e arrisquei com aqueles que se propuseram a exercitar o fazer teatral além do currículo obrigatório me proporcionou uma segurança, nutrida por uma curiosidade em presenciar a energia, a espontaneidade, a alegria, a criação, a surpresa e o encanto, que eu jamais supunha entre quatro paredes.

Quando convidei, às 7h30 da manhã, uma turma de 1º ano do ensino médio para descer comigo até o saguão, pois eu proporia uma improvisação fora da sala de aula habitual, no primeiro instante os alunos estranharam, porém não demonstraram resistência, ajudaram a carregar alguns objetos e descemos um lance de escada. Para minha surpresa, o saguão estava cheio de alunos atrasados aguardando o segundo período, eu estava já proferindo *vamos voltar para sala*, quando uma aluna disse: “*vamos pra praça professora?!*”

Para surpresa dos alunos eu prontamente aceitei a sugestão, já que a praça era um dos espaços que estava no meu projeto inicial para ser explorado com o grupo da oficina e que, em virtude do pouco, tempo não foi. Saímos, então, todos ao encontro do lindo dia que fazia fora das dependências da escola. Conseguimos, mesmo que por um tempo curto, fazer da praça um lugar de fazer teatral, os alunos criaram cenas para as suas máscaras, que fora da sala de aula adquiriram um outro corpo – um corpo potente e especialmente livre para o jogo (Fig.36, Fig.37, Fig.38 e Fig.39).



Fig.36



Fig.37



Fig.38



Fig.39

***Ecoss da oficina nas aulas curriculares de teatro: Qual espaço eu elejo como lugar da minha cena?***

Resolvi compartilhar mais esse relato, porque refletindo agora com certa distância temporal me dou conta de que a pesquisa com o espaço já pulsava antes mesmo da concepção do projeto de pesquisa para pós-graduação. Já no mês de março, e meados de abril, a vontade de ver meus alunos serem desafiados e se arrisquem em espaços não habituais, inusitados, por vezes impossíveis para a prática teatral já se evidenciava na proposta apresentada no primeiro trimestre às duas turmas do 2º ano do ensino médio.

Durante o ano letivo de 2012 o grupo composto por 13 alunos<sup>13</sup> trabalhou com fragmentos de textos teatrais que tinham como tema a Morte. Os textos foram, num primeiro momento, explorados oralmente, para posteriormente os alunos apropriarem-se deles de modo a dar um novo significado. Foi proposto aos alunos improvisações com os textos, inicialmente em sala de aula. Depois partimos para exercícios no espaço externo à sala de aula.

A tarefa não era ter os textos memorizados, e sim entendidos para conseqüentemente serem recriados em outros espaços que não fossem a sala de aula convencional. Carmela Soares (2010) destaca a importância do espaço, uma vez que ele é o que difere uma pedagogia tradicional do ensino de teatro - que coloca o texto falado em primeiro plano - de uma pedagogia contemporânea - que valoriza a encenação. Assim, “a teatralidade é resultante da articulação de todos os elementos da linguagem teatral no espaço direto da cena. O texto não é mais o único elemento definidor da teatralidade, mas é considerado apenas mais um dos elementos do jogo teatral contemporâneo” (SOARES, 2010, p.128)

No primeiro trimestre após a leitura do texto teatral “*A Morte Bate à Porta*”, do escritor, diretor e ator norte-americano *Woody Allen*, a turma se organizou em duplas e

---

<sup>13</sup> Optei em relatar as aulas de teatro com a turma 202, pela turma apresentar um maior comprometimento e engajamento com as propostas desenvolvidas ao longo do ano letivo.

trabalhou com um fragmento da peça, foi opcional a escolha de um espaço inusitado como lugar da cena, sendo que apenas duas duplas se aventuraram saindo da zona de conforto da sala de aula.

Já no segundo semestre trabalhamos com o conto *Bertram*, parte integrante da obra “Noite na Taverna”, do escritor brasileiro *Álvares de Azevedo*, é importante mencionar que a obra na íntegra foi trabalhada na disciplina de Literatura. Assim como no 1º trimestre, a atividade se desenvolveu em duplas e trio (com formação diferente da atividade anterior), e nesta proposta sim, todos arriscaram e escolheram outros espaços fora da sala de aula para a cena acontecer: o terraço no 5º andar, as escadas de acesso ao clube, as escadas de acesso ao saguão, e o próprio saguão.

Ao saírem da sala de aula em busca de possibilidades espaciais para o fazer teatral, percebi a satisfação dos alunos em romperem as quatro paredes, tanto pela autonomia que lhes foi dada para se deslocarem pelo ambiente da escola para olhar e pesquisar os espaços possíveis, quanto pela possibilidade real de encontrar um lugar para concretização da cena. Algumas duplas se apropriaram com mais facilidade do espaço escolhido que outras, mas no geral todos conseguiram dar conta da proposta.

No terceiro trimestre pontuamos dois lugares para acontecer o jogo: o saguão da entrada da escola e a pracinha em frente à escola. A primeira proposta foi a criação de três improvisações (dois grupos com quatro alunos e um grupo com cinco) no saguão. Ofereci alguns acessórios e objetos e solicitei que um grupo organizasse o cenário com os adereços disponíveis para outro grupo entrar em cena. Assim, os acessórios e objetos contribuíram, juntamente com os bancos, degraus, porta e telefone público (próprios do lugar) para o desenvolvimento do jogo, adquirindo funções diversas (*fig.40 e 41*). A minha intervenção ocorreu para sinalizar a entrada de outro aluno no jogo e para dar pausa em alguns momentos da cena, com a intenção de formar quadros cênicos.

Nessa proposta o texto verbal explorado, a cena da peça teatral “Auto da Compadecida”, do dramaturgo brasileiro Ariano Suassuna (a peça na íntegra, assim como Noite na Taverna, foi estudada na disciplina de Literatura) desaparecia por completo e o que se evidenciava era uma apropriação subjetiva da essência da cena, abrindo possibilidade para outras situações criadas pelos alunos aparecerem.



Fig.40



Fig.41

Finalizamos o ano letivo desenvolvendo três cenas que tinham como tema a MORTE, vindo das referências de todos os textos explorados durante o ano letivo bem como de alguns objetos e acessórios escolhidos pelos próprios grupos. O lugar proposto para os grupos criarem suas cenas foi a praçinha em frente à escola. Cada grupo escolheu uma parte da praça com um determinado brinquedo (*Fig.42, Fig.43, Fig.44*). Indiquei que a cena poderia iniciar em um lugar e se deslocar para outro, como aconteceu com dois grupos que, ao deslocarem-se cenicamente, exploraram mais de um brinquedo. Meu objetivo ao propor esse deslocamento foi fazer com que os colegas espectadores também se deslocassem, não só visualmente, mas também corporalmente para acompanharem o desenrolar das cenas.



Fig.42



Fig.43



Fig.44



Turma 202

Ao propor para turma a criação de cenas em que o espaço é um motivador para as improvisações, os alunos são desafiados a experienciarem possibilidades cênicas em que eles próprios são os construtores. Carminda Mendes André (2008), na sua pesquisa sobre o teatro pós-dramático na escola fala de um dos procedimentos do pós-dramático, que concerne as *formas abertas*, na qual o sujeito participa de forma interativa, assumindo a responsabilidade pelo acontecimento artístico, redimensionado a sua função diante da obra, tornando-se co-autor:

O aspecto educacional que se mostra a partir dessas formas abertas indica que a realidade é algo a ser construído permanentemente, é algo móvel, incomensurável e, do mesmo modo, assim a arte. A idéia absoluta de verdade desaparece e, em seu lugar, brotam verdades que podem mudar permanentemente de figura, tudo dependendo do posicionamento e das necessidades do sujeito que a produzem. (ANDRÉ, 2008, p.134).

É perceptível o quanto uma mudança de lugar, uma quebra de rotina, modifica e intensifica o interesse dos alunos na atividade. Aquele saguão na entrada da escola e aquela praça foram transformados. O chão de areia sequer atrapalhou os alunos, que muitas vezes se sentiram incomodados em sentar no chão da sala de aula. Um universo novo se apresentou, o

telefone público, as portas, os bancos, os balanços, as árvores dialogaram com os corpos, ao contrário das tantas cadeiras que toda segunda-feira no segundo período precisam ser deslocadas pelos alunos até a periferia da sala para poder prevalecer seus corpos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerro parcialmente essa pesquisa, visto que todas as experimentações desenvolvidas na escola juntamente com as leituras que ficaram em andamento, e tantas outras que não tive a oportunidade de fazer, me deixaram com um desejo de investigar e refletir sobre outras questões relacionadas ao tema.

A partir de uma dificuldade – a falta de um lugar para trabalhar com o teatro dentro da escola - conseguimos redescobrir lugares abandonados e ignorados, objetos que um dia foram úteis e hoje são esquecidos, através do imaginário simbólico e poético de corpos adolescentes espaços foram resignificados.

Através das discussões teóricas, constatei que os espaços podem ser motivadores de um fazer teatral. Diante da prática percebi que o espaço é um elemento potencializado e potencializador do jogo. Com isso, foi possível pensar como os alunos o “invadem” (expressão utilizada por André Carreira para definir uma intromissão no uso cotidiano dos espaços) apropriando-se do mesmo. “A invasão cênica é um gesto que se politiza porque representa uma ocupação objetiva de um espaço definido por um repertório de usos cotidianos, no qual o teatro não pertence naturalmente.” (CARREIRA, 2009, p.3)

Espaços que antes eram quaisquer espaços, “não-lugares”, assumiram com a presença de seus corpos, suas ações, seus jogos, um lugar outro, possível de ser o que se desejar ser. Um simples saguão, escada, corredor, pátio, elevador vira o palco da ação. Uma reinvenção aconteceu e se instaurou algo que parecia quase imutável, se transformou diante das infinitas possibilidades, o fluxo normal da escola foi invadido e provocado, alterando o ambiente e possibilitando um impacto estético.

A transformação não ocorreu só para aqueles que estavam dentro do jogo, ela também aconteceu para os passantes, que sequer observavam os lugares que sempre estiveram lá, mas que no momento da intervenção humana ganhou um outro significado. “Uma vez invadido o espaço de uso cotidiano, o público – não voluntário – se vê frente à questão de aceitar o acontecimento e tratar de desvendar seus códigos ou simplesmente se distanciar.” (CARREIRA, 2008, p.75).

Partindo desse conceito de “invasão” proposto por Carreira, constatei em diferentes momentos da oficina os quais o grupo interveio nos espaços e lugares diversos da escola, e contou com os olhares dos passantes o quanto estes se envolveram no que estava acontecendo, a ponto de aceitar o jogo e fazer parte dele, apenas aceitá-lo e permanecer como um



espectador passivo ou simplesmente ignorar o que estava acontecendo. Cada qual fazendo a sua leitura e tecendo relações do que ali se apresentava.

Já os alunos envolvidos no processo de experimentação e apropriação desses espaços ampliaram sua percepção, estimularam a leitura da teatralidade e desenvolveram um outro olhar diante de espaços e lugares extra escolares, como ilustra a fala da aluna Alexandra (13 anos) “*eu estava no supermercado com a minha mãe e fiquei imaginado que nós podíamos fazer uma intervenção lá dentro, uns podiam estar dançando entre os corredores e outros empurrando carrinhos*”, a imaginação foi ativada e situações cênicas vislumbradas, um olhar estético diante do cotidiano surgiu.

Lugares quase imperceptíveis dentro do espaço interno da escola, que antes da pesquisa não eram vistos, nem usados, a partir da intervenção do grupo ganham destaque, são ativados e despertam possibilidades de uso, um desses lugares, que desde o projeto inicial constava como lugar para ser explorado, experimentado e reinventado encerra o ano letivo transformado numa futura salinha do Grêmio Estudantil da Escola (Fig.45). Talvez já estivesse nos planos da direção da escola transformar aquele nicho em baixo da escada num ponto de encontro da liderança estudantil, já que a escola carece de salas, porém me permito pensar que aquele vão da escada permaneceu inútil até o grupo de alunos ocuparem e fazerem dele um lugar fértil para o teatro.



Intervenção desenvolvida durante o segundo encontro da oficina

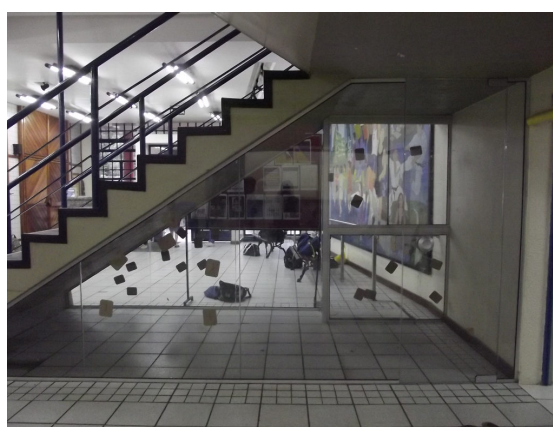


Fig.45 (mesmo lugar no final do ano letivo)

Os pensamentos e reflexões acerca da oficina e de toda mobilização que propus na escola só reforçam a minha crença na necessidade de colocar em prática formas de ensino-aprendizagem em teatro que promovam uma experiência criativa. Uma experiência, propiciada ao aluno pelo encontro com o fazer e pensar teatral, estabelecendo assim, relações

entre as manifestações teatrais contemporâneas e as práticas teatrais desenvolvidas em sala de aula ou na escola.

É indispensável buscar novas possibilidades em relação aos elementos da linguagem teatral, já explorados no cotidiano escolar, reelaborando-os e resignificando-os, possibilitando com isso que outras ligações sejam estabelecidas a partir da busca de maior consciência do processo de criação. Essa relação com a arte, construída a partir de uma ação criativa produz e inventa espaços propícios para o desenvolvimento da linguagem teatral.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. **Cartografia Política dos Lugares Teatrais da Cidade de São Paulo**. São Paulo: USP, 2007. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BAUMGÄRTEL, Stephan Arnulf. Um teatro contemporâneo como laboratório da fantasia social: alguns apontamentos acerca do teatro chamado pós-dramático. **Urdimento**, Florianópolis, n.9, p.129-134, abril, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

BONFITTO, Matteo. O Ator Pós-Dramático: Um Catalisador de Aporias?, In GUINSBURG, Jacó, FERNANDES, Sílvia (orgs.). **O Pós-dramático: um conceito operativo?**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010. P. 67-78.

CARREIRA, André. Ambiente, fluxo e dramaturgias da cidade: materiais do Teatro de Invasão. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, v.1, n.01, p.2-10, Jan/Jun, 2009.

CARREIRA, André. Teatro de Invasão: redefinindo a ordem da cidade. In LIMA, Evelyn Furquim Werneck (org.). **Espaço e Teatro – do edifício teatral à cidade como palco**. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ, 2008. P. 87-100.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v.8, n.1, p.235-246, 2008.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v.8, n.1, p.197-210, 2008.

FERNANDES, Sílvia. Teatralidade e Performatividade na cena contemporânea. **Repertório**, Salvador, n.16, p.11-23, 2011.

GLUSBERG, Jorge. **A Arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da Performance: do Futurismo ao presente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. “Saiba o que ensinar em arte agora, pergunte-me como” ou dos caminhos possíveis a seguir. In: ICLE, Gilberto (org.). **Pedagogia da Arte: entre-lugares na escola** – vol.2. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. P.41-56.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O Pós-Dramático e a Pedagogia Teatral. In GUINSBURG, Jacó, FERNANDES, Sílvia (orgs.). **O Pós-dramático: um conceito operativo?**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010. P. 221-232.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v.1, n.1, p.181-187, 2001.

RICHTER, Ivone Mendes. Vivenciando a experiência estética. In: RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.37-51.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.