

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO**

GRAZIELE ALINE ZONTA

**OS SENTIDOS DO FAZER TEATRAL PARA ALUNOS DE UM CURSO
LIVRE DE TEATRO**

FLORIANÓPOLIS

2009

GRAZIELE ALINE ZONTA

**OS SENTIDOS DO FAZER TEATRAL PARA ALUNOS DE UM CURSO
LIVRE DE TEATRO**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Psicologia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e
Ciências Humanas.**

Orientadora: Prof. Dra. Kátia Maheirie

FLORIANÓPOLIS

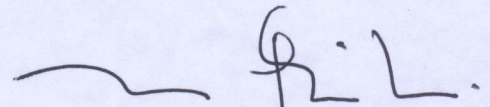
2009

Graziele Aline Zonta

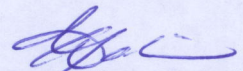
Os sentidos do fazer teatral para alunos de um curso livre de teatro

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

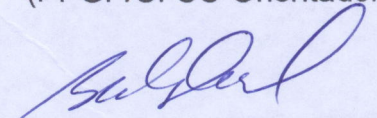
Florianópolis, 27 de abril de 2009.



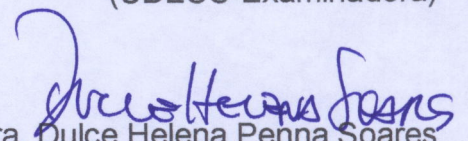
Dr. Narbal Silva
(Coordenador - PPGP/UFSC)



Dra. Kátia Maheirie
(PPGP/UFSC-Orientadora)



Dra. Beatriz Angela Vieira Cabral
(UDESC-Examinadora)



Dra. Dulce Helena Penna Soares
(PPGP/UFSC-Examinadora)

Dr. Adriano Henrique Nuernberg
(PSI/UFSC-Suplente)

A todos os atores e amantes da arte de atuar

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Beatriz Zonta, e ao meu pai, Celito José Zonta, pelo seu exemplo, apoio, amor e por mais uma vez terem dispensado momentos de convívio pelos meus estudos e pela possibilidade de crescer ainda mais.

À minha orientadora, Kátia Maheirie, por acolher o meu projeto, pela confiança no meu trabalho e por compartilhar comigo os seus conhecimentos.

À professora Andréa Vieira Zanella, cuja voz se faz presente em muitos momentos deste trabalho.

Ao Fred, por seu amor, incentivo e compreensão, e por me ajudar a acreditar que tudo pode ser superado.

À querida amiga Rita Meurer Victor pelo compartilhar das angústias, das incertezas e das alegrias proporcionadas pelo curso.

Às amigas, Renata Palcoski, Regina Célia Lima e Cassiana Prado, que mesmo distantes continuaram oferecendo seu ombro amigo nos momentos mais difíceis desta caminhada.

A Dilma Juliano e Paulo Sandrini por compartilharem sua experiência e pelos seus conselhos.

A todos os colegas de curso, em especial à Laila, Percy, Paulo, Ivanir, Patrícia, Irene e Ana Lúcia, que contribuíram com suas críticas e sugestões.

Ao George Sada, Márcio Vegas e a toda equipe da Cena Hum por, com interesse e alegria, generosamente abrirem o seu espaço à minha pesquisa.

Ao Cris e à Eliza, por me acolherem tão carinhosamente e contribuírem ativamente com suas sugestões e impressões.

Ao Edgar, Jonas, Marcelo e a todos os alunos que, ao concederem suas entrevistas, aceitaram compartilhar um pouco de suas vidas comigo.

A todos os alunos do curso de teatro que me permitiram observar suas aulas e, junto com eles, aprender um pouco mais.

À Capes pelo financiamento que me concedeu o privilégio de me dedicar inteiramente a esta pesquisa.

A Deus, por só ter a agradecer.

*Uno minha mão à sua
Uno meu coração ao seu
Para que juntos possamos fazer
O que sozinho eu não posso.*

RESUMO

Na atualidade, encontramos muitos trabalhos acadêmicos que dão foco ao fazer teatral, principalmente no que concerne a esta prática enquanto mediadora de processos de aprendizado em diversas áreas. Entretanto, as investigações sobre o processo de produção de sentidos e a constituição dos sujeitos que se envolvem com este fazer, são menos frequentes. Diante deste quadro, este trabalho tem como objetivo analisar o movimento dos sentidos atribuídos ao fazer teatral, por alunos que buscam esta prática depois de adultos. Para tanto, buscamos investigar a base afetivo-volitiva que leva os alunos a iniciarem um curso básico de teatro e quais os sentidos que, acerca deste fazer artístico, apresentavam antes do início do curso; identificar os sentidos do fazer teatral que são produzidos e modificados durante o curso de teatro e após o frequentarem; e analisar as implicações deste processo na constituição dos sujeitos observados. O recorte do campo de pesquisa contemplou os momentos que antecederam o início de um curso livre de teatro para adultos na cidade de Curitiba-PR até o término do seu primeiro semestre. Os instrumentos utilizados para produção de informações foram a observação das aulas de teatro e as entrevistas em profundidade realizadas com dois alunos participantes do curso. A análise das entrevistas foi feita desde o referencial teórico da análise do discurso com base nas contribuições do círculo de Bakhtin e da psicológica histórico-cultural de Vygotski, e seus comentadores. As contribuições de outros autores, como Sartre e Sanchez-Vazquez também foram aproveitadas no que concordam com o referencial epistemológico definido para este estudo. Como conclusões, destacamos que, no espaço do curso, os alunos encontraram, na linguagem do teatro, uma nova forma de objetivação da subjetividade, envolveram-se em relações diferenciadas do cotidiano, compartilharam e superaram dificuldades. Deste modo, a experiência do curso afetou intensamente estes alunos, passando a mediar a busca pelos sujeitos que eles desejam ser.

Palavras-chave: Fazer teatral; produção de sentidos/significados; projeto de ser.

ABSTRACT

Currently, it is possible to find many academic works giving focus to the practice of theater acting, particularly with regard to its mediation of learning processes in various areas. However, investigations on the process of production of meanings, and the constitution of the subjects involved in this practice, are less frequent. In this framework, this study aims to analyze the movement of meanings attributed to the practice of theater acting for adult students. In order to reach this objective, we sought to investigate the affective-volitional basis that leads the students of a basic drama course to engage in this practice, and what meanings they presented before the beginning of the course; to identify the meanings of the theater practice that are produced and modified during the course and after attending it; and to analyze the implications of this process in the constitution of the observed subjects. The research field included the moments before the beginning of a drama course for adults in the city of Curitiba-PR, until the end of its first semester. The instruments used for production of information were the observation of the drama classes and in-depth interviews conducted with two students of the course. The analysis of the interviews was made from the theoretical framework of the analysis of speech based on the contribution of the Bakhtin Circle and Vygotski's historical-cultural psychology, and their commentators. We also used the contribution of other authors, such as Sartre and Sanchez-Vazquez, on what they agree with the epistemological references set to this study. As conclusions, we highlight that, in the space of the course, the students find, in the language of theater, a new form of objectifying the subjectivity. They also get involved in relationships that are different from every day life relations, situation that allows them to share and overcome difficulties. Therefore, the experience of the course has intensely affected these students, and began to mediate the search for the subjects they desire to be.

Key words: Theater practice; production of meanings; project of being.

SUMÁRIO

1 AS PRIMEIRAS FALAS	10
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	21
2.1 A DEFINIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	21
2.2 SOBRE O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA	22
2.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	23
2.4 OS ALUNOS PARTICIPANTES	25
2.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	27
2.5.1 A seleção das falas	27
2.5.2 Para uma leitura das aulas observadas	27
2.5.3 Para a análise das entrevistas	28
3 EM CENA: EDGAR E JONAS	29
3.1 SOBRE A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	30
3.2 O PROJETO DE SER	33
3.3 A RELAÇÃO ESTÉTICA	37
3.4 OS JOGOS TEATRAIS	39
3.5 O CONHECIMENTO DO OUTRO E O AUTOCONHECIMENTO	44
3.6 TEATRO SE FAZ EM GRUPO	47
3.7 TEATRO E COTIDIANO	52
3.8 A CARREIRA DE ATOR	55
3.9 A RELAÇÃO ATOR-PERSONAGEM	58
3.10 AS VÁRIAS VOZES DO ESPETÁCULO	67
3.11 A RECEPÇÃO ESTÉTICA E A TRANSFORMAÇÃO DO SUJEITO	70
3.12 A RELAÇÃO COM A PLATÉIA: CONTEMPLADORA ATIVA DA OBRA TEATRAL	74
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82

ANEXO 1 - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina	92
ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	93
ANEXO 3 - Roteiro para Entrevistas Iniciais	94
ANEXO 4 - Roteiro para Entrevistas Finais	95

1 AS PRIMEIRAS FALAS

Eu amo os atores que sabem que a única recompensa que podem ter – não é o dinheiro, não são os aplausos – é a esperança de poder rir todos os risos e chorar todos os prantos. Eu amo os atores que sabem que no palco cada palavra e cada gesto são efêmeros e que nada registra nem documenta sua grandeza. Amo os atores e por eles amo o teatro e sei que é por eles que o teatro é eterno e que jamais será superado por qualquer arte que tenha que se valer de técnica mecânica.

Plínio Marcos

A citação de Plínio Marcos, retirada do livro “Canções e Reflexões de um Palhaço”, expressa os sentidos de muitos admiradores da atividade do ator e da manifestação artística a qual ele dá vida: o teatro. O espetáculo teatral é uma arte efêmera realizada integralmente na sua duração, o que confere a este fazer artístico uma categoria estética especial que pode ser uma razão a mais para o seu fascínio: “Imaginar que, em poucas horas, se frustra uma comunicação artística ou se cumpre o destino do teatro, cria para esse tempo um privilégio” (Magaldi, 1986, p 13-14).

Foi este fascínio que me aproximou da prática do fazer teatral por meio de cursos livres de teatro na cidade de Curitiba-PR. Os cursos livres oferecem a qualquer pessoa que tenha interesse por esta forma de atividade artística a possibilidade de aprender a arte de atuar, mesmo que o aluno não tenha experiência prévia ou pretensão de se profissionalizar nesta área. A cidade de Curitiba oferece vários cursos de teatro, a maioria fundada por diretores e companhias de teatro cujas práticas são reconhecidas na cidade.

Minha aproximação a estes cursos aconteceu na adolescência ao participar de um curso de teatro para crianças e adolescentes. Esta primeira experiência deu origem a uma trajetória de oito anos de participação em cursos, oficinas, e peças de teatro, que foi interrompida após o meu ingresso na faculdade de Psicologia da UFPR. Foi somente após o término do curso de graduação, ao entrar em contato com artigos das professoras da linha de pesquisa *Relações éticas, estéticas e processos de criação* do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, que reconheci a possibilidade de retomar meu contato com a prática teatral. Naquele momento, vislumbrei a possibilidade de

ingressar no curso de mestrado em psicologia da UFSC propondo um caminho de investigações que buscasse a interface entre o teatro e a psicologia sócio-histórica, abordagem fundamentada epistemologicamente pela orientação histórico-dialética.

Esta perspectiva epistemológica concebe a mútua constituição entre sujeitos e sociedade por meio da atividade criadora, atividade pela qual os sujeitos atuam e modificam a realidade ao mesmo tempo em que modificam a si mesmos (Maheirie, 2003). O fazer artístico é neste enfoque concebido enquanto criação cultural mediada por uma relação estética do sujeito com o mundo. É por meio da relação estética que o homem satisfaz uma necessidade humana de criação que não pode ser satisfeita por meio de outras relações, como as prático-produtivas, as quais, ainda que sejam produtos da atividade criadora do homem, continuam vinculadas à satisfação de necessidades vitais (Vazquez, 1999).

O teatro se apresenta, assim, como uma possibilidade de relação estética, cujo produto se concretiza em uma manifestação artística específica que encontra sua singularidade na atividade dos atores. Sendo esta atividade produto de uma relação necessária ao homem, parte-se neste estudo do pressuposto de que qualquer pessoa possa buscar o aprendizado dessa prática a ser significada de maneiras variadas a partir da experiência de cada sujeito.

Estas considerações acerca do fazer teatral na perspectiva adotada unem-se às minhas experiências com o teatro e aos sentidos que produzi sobre estas experiências, visando apontar a base afetivo-volitiva da minha escolha por um aprofundamento deste tema. Ao participar dos cursos livres de teatro, pude observar que nas turmas de nível básico – nível oferecido para os iniciantes – encontravam-se pessoas provenientes de diferentes realidades sócio-econômicas, que possuíam uma trajetória profissional definida ou iniciada em outra área que não as artes cênicas, e que buscavam as aulas de teatro por motivos variados, como perder a timidez, ampliar o círculo de amizades, ocupar o tempo livre, entre outros. Foram estas observações, unidas à possibilidade de ampliação do conhecimento sobre a constituição do sujeito que busca esta prática, que despertaram o interesse por investigar os sentidos do fazer teatral para as pessoas que procuram cursos de teatro depois de adultos.

Tendo delimitado o lugar em que se insere este trabalho, acrescento que a jornada aqui introduzida será percorrida com os caminhos indicados por L. S. Vygotski, tendo em vista seus escritos sobre o processo de produção de sentidos, e pelo círculo de Bakhtin e suas considerações acerca da relação entre o sujeito e os fazeres artísticos. A contribuição de outros autores como Sanchez-Vazquez e J. P. Sartre também foram aproveitadas no que concordam com o referencial epistemológico definido para o presente trabalho.

Para iniciar este estudo, parto da compreensão de que cada sujeito que busca uma prática social o faz a partir de motivações e interesses resultantes de uma trajetória que é singular, mas traçada mediante as relações dos sujeitos que compartilham as condições do contexto histórico-social no qual se inserem. Neste sentido, Vygotski (1992) nos oferece suas considerações referentes à dimensão afetivo-volitiva da existência humana, esfera motivacional de nossa consciência que abarca as inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoções, e que põe em movimento o pensamento que, por sua vez, se realiza na palavra, na imagem, nos gestos, nos sons, enfim, nos diferentes signos que caracterizam a linguagem.

Imersos neste referencial teórico da psicologia, encontramos autores que, ao discutirem as particularidades de diferentes formas de linguagens artísticas, oferecem considerações que podem ser ampliadas para a compreensão do teatro enquanto linguagem.

Maheirie (2003), ao abordar o fazer musical e a constituição do sujeito a partir do seu contexto social, qualifica a música como uma forma de linguagem. Isso porque “por meio do significado que ela carrega e da relação com o contexto social no qual está inserida, ela possibilita aos sujeitos a construção de múltiplos sentidos singulares e coletivos” (p. 147-148).

No campo da dança do ventre, Reis (2007) também concebe esta dança como uma forma de linguagem, mas afirma que ao se mover no mundo da estética, ela não pode ser reduzida a um estudo lingüístico de uma estrutura do tipo significante/significado. Deve, ao contrário, ser compreendida como “uma fluidez semântica por onde transitam múltiplos sentidos vindos daqueles que se deixam envolver nessa dança: de quem a concebe, de quem a executa e de quem a assiste” (p.49).

Pela mediação das reflexões das referidas autoras, desde o ponto de vista da psicologia sócio-histórica, compreendo que também o teatro se constitui como uma forma de linguagem que se relaciona diretamente com o contexto social no qual se realiza, carregando seus significados. Deste modo, assim como na dança e na música, na linguagem teatral também transitam os múltiplos sentidos daqueles que dela participam: o autor da peça, os atores, o diretor, o público, e todos os envolvidos com a produção de um espetáculo. A linguagem do teatro, também neste estudo, não é enfocada como uma rígida estrutura de significante/significado, e sim como o movimento destes sentidos que ganham vida nas relações que se imbricam na realização do espetáculo.

Ao definir o teatro como linguagem é preciso pensar nas suas particularidades. Para comunicar seus sentimentos e pensamentos, o ator transcende o uso de palavras, lançando

mão de outros recursos de expressão que se objetivam no seu corpo. Considerando a transformação do texto dramático em *texto cênico*¹ podemos dizer, como o faz Koudela (2008), que:

Na encenação, o poder de ruptura estética do material de partida necessita ser traduzido para o sistema de símbolos e signos teatrais. A materialidade da arte do teatro exige uma transformação da expressão escrita para a oralidade da fala. A corporeidade do atuante, aliada a elementos visuais e auditivos dão uma forma ao *texto cênico* que se desdobra no tempo e no espaço (p.52 – grifo da autora).

Dentre os elementos visuais, Koudela (2008) define os signos espaciais como o cerne do trabalho de encenação. São eles a cenografia, adereços, iluminação, figurinos e máscaras. Os signos gestuais, mímicos e proxêmicos são determinantes para a ação da cena, já os signos acústicos, os ruídos e músicas constituem os signos linguísticos e paralinguísticos que marcam a encenação.

A maneira como estes diferentes campos se relacionam e a forma que assumem em cena é determinante para a decifração do *texto cênico*. (...) Neste sentido, a coordenação e composição desses diversos elementos são determinantes para o processo de construção de sentido da encenação (Koudela, 2008, p 52 – grifo da autora).

Acolhendo os estudos de Bakhtin e Voloshinov (1976), pode-se afirmar que estes elementos feitos instrumentos pelo artista permitem transformar o discurso da vida, que é o discurso cotidiano, em algo novo, um discurso cujos sentidos se realizam na forma artística. É por meio destes vários elementos que dão forma à criação teatral, que o ator se faz ator, objetivando-se na sua personagem ao mesmo tempo em que se torna sujeito desta criação numa relação significada.

No campo teórico-prático das artes cênicas, são variadas as teorias e métodos desenvolvidos acerca da encenação teatral e do aprendizado do ser ator. Dentre as práticas utilizadas pelos educadores brasileiros que atuam nesta área, como Koudela (2001) e Japiassu (2001), os jogos teatrais são considerados como forma de exercício preparatório para corpo e voz, bem como auxiliares que instigam a imaginação e a dimensão representacional necessária para a atuação do ator. Tais concepções estão de acordo com as considerações feitas por Vygotski (2003) no que se refere à atividade criadora, atividade especificamente

¹ A utilização da expressão *texto cênico* é concebida como o faz Koudela (2008) desde sua leitura de Pavis (1999). Para estes autores, o texto dramático é o material bruto sobre cuja base são construídas novas versões que dão origem a um novo produto assim denominado *texto cênico*. Este deve ser avaliado como obra independente em relação ao modelo literário.

humana que, por meio da imaginação, permite reestruturar as significações do passado, transformando o presente em função do futuro.

Ainda no campo dos jogos teatrais, a norte-americana Viola Spolin (2001a; 2001b) tornou-se referência ao apresentar um sistema de jogos que permite ao aluno/ator aprender as habilidades necessárias para a atuação no teatro por meio da própria atividade de jogar. Sobre as obras de Spolin, Koudela (2001) comenta que por se tratar de um manual de ensino, sua leitura se traduz na prática por diferentes encaminhamentos possíveis do processo: “O objetivo explícito em *Improvisação para o Teatro* é a transmissão de um sistema de atuação que pode ser desenvolvido por todos os que desejem se expressar através do teatro, sejam eles profissionais, amadores ou crianças” (Koudela, 2001, p 40). Como será visto ao longo do trabalho, a prática de jogos proposto por Spolin, foi uma importante referência para a fundamentação das oficinas de teatro observadas durante esta pesquisa.

Desde a exposição da problemática, temos ocasião para apresentar o objetivo geral que norteou este estudo: analisar o movimento dos sentidos atribuídos ao fazer teatral por alunos que buscam esta prática depois de adultos. Justifica-se a expressão *movimento dos sentidos* porque concebemos que os sentidos produzidos a partir das relações no processo em questão não o são de maneira linear e sim como movimentos de constantes transformações e significações pelas quais as situações vivenciadas se interconectam na constituição dos sujeitos atuantes.

A fim de alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar a base afetivo-volitiva que leva os alunos de um curso básico de teatro a se iniciarem nesta prática e quais os sentidos que acerca dela apresentavam antes do início do curso;
- b) identificar os sentidos do fazer teatral que são produzidos e modificados durante o curso de teatro e após o frequentarem;
- c) analisar as implicações deste processo na constituição dos sujeitos observados.

Para verificar a relevância deste tema de pesquisa na atualidade, foi realizada uma busca ao Banco de Teses da Capes e às bases de dados LILACS e SciELO². O Banco de Teses da Capes apresentou um número de 1430 dissertações de mestrado e de 443 teses de

² Pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes (www.capes.gov.br) em 02/05/2007 e nos indexadores LILACS (<http://bases.bvs.br>) e SciELO (<http://www.scielo.br/>) no dia 18/06/2007.

doutorado abordando o teatro como assunto. Para o refinamento da pesquisa neste banco de teses optou-se pela utilização dos descritores: teatro e sentido; teatro e Vygotski³; teatro e Bakhtin, visto que estes são autores de base da presente pesquisa.

Os descritores teatro e sentido apontaram um trabalho (Piegas, 2005) sobre a produção de sentidos na prática do ensino do teatro e um trabalho (Rocha Junior, 1991) sobre os sentidos da arte de atuar a partir da perspectiva de Sartre. Devido à possibilidade de diálogo com estes autores e suas pesquisas, estes trabalhos foram solicitados, por e-mail, aos seus autores, mas o envio não foi realizado. Foram ainda encontradas 4 dissertações (Feldman, 2002; Santos, 1999; Silva, 1999; Silva, 2002) realizando a análise de obras ou autores teatrais e 4 estudos que referenciam estes descritores, mas não têm como foco o tema desenvolvido no presente estudo.

Ao utilizar como descritores os termos Vygotski e teatro, dos 10 trabalhos encontrados, 9 (Boriollo, 2003; Fernandes, 1999; Hauer, 2005; Japiassu, 2000; Japiassu, 2003; Jorge, 2006; Lara, 2003; Silva, 2004; Vasconcelos, 2006) abordavam o teatro como mediador no processo de desenvolvimento humano ou do aprendizado em contextos de educação formal ou educação artística; e um trabalho (Berzin, 2003) tinha como foco os sentidos do teatro enquanto medida sócio-educativa de adolescentes em conflito com a lei.

Dentre os trabalhos encontrados na busca por dissertações e teses com foco em teatro e Bakhtin, observou-se que todos utilizam conceitos deste autor para a análise de obras de outros autores. Dentre estes, 5 estudos (Carrico, 2004; Langaro, 2004; Machado, 2006; Nogueira, 2004; Oliveira, 2001) realizavam a análise de uma obra teatral, 2 trabalhos (Almeida Filho, 2001; Oliveira, 2004) faziam análise de obras literárias, um trabalho (Santos, 2006) analisava uma obra cinematográfica e um trabalho focava um programa de televisão (Dumaresq, 2000).

Na busca por meio do indexador LILACS foram encontrados 82 artigos abordando o assunto teatro, dos quais 9 realizavam a interface com a psicologia. Dentre estes, 3 trabalhos apresentavam o teatro como instrumento de intervenção terapêutica (Levinzon, 2001; Françani, Zilioli, Silva e Sant'ana, 1998; Mendonça, 2003). Dentre os demais trabalhos, um apresentava um programa de intervenção com crianças e adolescentes em situação de risco (Brasil, e cols., 2003), um apresentava o teatro como facilitador do processo de aprendizagem da língua inglesa (Duarte, 2001), um realizava um estudo sobre o lugar ocupado pelo chamado louco de rua no imaginário popular (Ferraz, 1998), um estabelecia a relação entre a

³ Foram utilizadas para a pesquisa as grafias Vigotsky, Vygotski, Vygotsky e Vygotski, conforme costumam aparecer nas publicações brasileiras da área.

construção do corpo do ator e os processos de mídia da atualidade (Próchno, 1997) e um artigo apresentava o teatro como técnica de prevenção ao uso de drogas (Sánchez-Huesca, 1990).

A Pesquisa ao indexador SciELO resultou em 18 trabalhos com o tema teatro. Dentre estes, destacam-se os trabalhos de Japiassu (1998; 1999) que realizam a interface entre psicologia e teatro, sendo que este último inclui em seu estudo o livro *Psicologia da Arte* de Vygotski (1972).

Acatando a sugestão feita pela banca na ocasião da qualificação do projeto desta pesquisa, uma nova pesquisa no banco de teses da Capes foi realizada. Nesta nova pesquisa, procurou-se por referências menos voltadas para a questão do ator e do teatro formal e mais abrangentes quanto à arte-educação e ao teatro-educação, mais próximas do objeto deste estudo.⁴

A busca utilizando os descritores arte-educação, teatro e sentidos, resultou em 10 ocorrências: sete dissertações de mestrado em educação, uma dissertação de mestrado em artes cênicas; uma dissertação de mestrado em psicologia, e uma tese de doutorado em estudos literários. Dentre as dissertações da área de educação (Caldas, 2003) buscou investigar a função educativa de um centro cultural elaborando uma relação entre o teatro-educação e a política; uma (Ferraz, 2006) discutiu o projeto pedagógico de um ator brasileiro; duas (Seppi, 2002; Costa, 2004) realizaram análises do processo de formação e da prática de arte-educadores; uma (Vieira, 2005) realiza um estudo sobre as referências estéticas que configuram a *Comedia Dell'art*; uma (Hernandes, 2001) investigou as bases do teatro anchietano a partir de uma perspectiva semiótica e uma (Miachon, 2006) realizou um estudo acerca da prática pedagógica do teatro de bonecos, sendo este também o tema da dissertação encontrada na área de artes cênicas (Silva, 2004). A dissertação de mestrado em psicologia encontrada nesta busca foi a mesma já referida na busca anterior (Berzin, 2003), e a tese de doutorado (Pinheiro, 2004) apresentou a proposta de um projeto educacional baseado na obra de Molière.

Na busca com os descritores arte-educação, teatro, e Vygotski, e com os descritores arte-educação, teatro e Bakhtin, além dos trabalhos que já haviam sido encontrados na busca anterior (Silva, 2004; Berzin, 2003; Japiassu, 2003; Lara, 2003; Ferraz, 2006), foi encontrada uma nova dissertação de mestrado em educação (Carvalho, 1999) que buscou analisar a relação que uma turma de um curso de formação de professores estabelece com a linguagem

⁴ Pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes (www.capes.gov.br) em 15/04/2008.

do teatro, sendo esta solicitada ao seu autor, que por sua vez nos enviou além do trabalho solicitado, uma segunda tese de mestrado de sua autoria e que não havia sido encontrada na pesquisa realizada no banco de teses.

Nesta segunda tese, Carvalho (2004) se baseia em Bakhtin para discutir questões pertinentes à linguagem e à estética aplicadas ao ensino do teatro no contexto escolar. Ainda que este trabalho tenha um foco especificamente diferente do foco da nossa pesquisa, sua proposta se aproxima da nossa ao ampliar a visão dialógica bakhtiniana sobre a relação autor-romance, para a relação entre autor-criação artística de um modo geral, e para o ator-criação teatral de maneira específica.

Como nenhum dos trabalhos encontrados anteriormente focava o contexto específico das oficinas de teatro, foi realizada uma nova busca utilizando a expressão exata de cada um dos seguintes descritores: curso de teatro; oficina de teatro; oficina teatral. Foram encontradas 23 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado nas áreas de educação; educação, arte e história da cultura; ensino em biociências e saúde; psicologia; história; enfermagem; engenharia ambiental; saúde pública; administração; e gerontologia.

Dentre as dissertações da área de educação, seis (Amaral, 1998; Batista, 2000; Cordeiro, 2007; Mazzo, 2006; Neves, 2006; Paes, 1999) apresentavam a prática do teatro ou do jogo teatral como auxiliar pedagógico na construção do conhecimento para crianças ou adultos em grupos específicos, ou como ferramenta pedagógica/ terapêutica para crianças com diagnóstico de problemas de aprendizagem; um trabalho (Santos, 2002) apresentava uma proposta de criação de oficinas teatrais para alunos do ensino médio objetivando a discussão de temas pertinentes ao grupo com ênfase nas dimensões ética e estética; um trabalho (Souza, 2005) buscou, a partir da realização de jogos teatrais com alunos do Ensino Médio, avaliar práticas que articulam os jogos e os textos narrativos; e um trabalho, (Fossari, 1999) investigou o teatro como instrumento de mediação das relações interpessoais entre profissionais da área da saúde. O trabalho de Silva (2003) investigou, a partir da perspectiva sócio-histórica, os sentidos que recebe o teatro na prática pedagógica de alunos do Ensino Fundamental; e o trabalho de Araújo (1998) apresentou a sistematização da prática do ensino do teatro nos âmbitos da educação formal e informal, ambos tendo sido solicitados por e-mail aos seus autores. A dissertação na área de artes cênicas (Andrade, 2006) analisou a prática do ensino do teatro dentro da estrutura curricular formalizada de uma escola da rede pública de ensino. Na área de gerontologia, o trabalho de Brandão (2006) buscou compreender a redescoberta das alegrias entre um grupo de idosos praticantes de uma oficina teatral que utiliza os jogos propostos por Viola Spolin.

Na área de psicologia foram encontradas duas dissertações. O trabalho de Netto (2005), que com base nos estudos de Deleuze e Guatarri, investigou os processos de des-subjetivação envolvidos na experiência teatral; e o trabalho de Campos (2005) que apresentou as contribuições de oficinas terapêuticas de teatro realizadas em um Centro de Atendimento Psico-Social, tendo como base a teoria psicanalítica e a Análise de Discurso. Este último trabalho foi também solicitado ao seu autor.

Dentre as teses de doutorado localizadas, quatro eram da área de educação e uma da área de teatro. Na área de educação, Rabello (2003) investigou as possibilidades da utilização da linguagem teatral e o seu significado entre um grupo de adolescentes cegos; Oliveira (2001) investigou a relação entre a linguagem teatral e a produção de textos orais e escritos; Cordeiro (2003) apresentou o desenvolvimento de oficinas de teatro como mediador nos processos de criação da pessoa idosa. A pesquisa da área de teatro (Venâncio, 2004) também foi realizada com uma população idosa e abordou a possibilidade de registro de memória por meio da linguagem teatral.

Os trabalhos de Farias (1999), Gomes (2004), Justo (2001), Oliveira (2006), Pereira (2006) e Wagner, (2004) utilizaram o teatro como uma forma de coleta de dados para a compreensão de apropriações feitas pelos sujeitos ou como meio de divulgação de informações sobre diferentes temas. Os trabalhos de Barbosa (2004) e Vecchio (2006) não apresentavam o fazer teatral como foco, conforme a proposta do presente estudo.

Além dos trabalhos encontrados nas pesquisas em bases de dados, outros estudos foram consultados com o propósito de estabelecer diálogos com o nosso trabalho, entre elas, a dissertação de Dassoler (2008) que aborda o processo de criação do ator de cinema em formação; e a dissertação de Reis (2007) sobre a atividade estética da dança do ventre. Esta última, a partir do seu diálogo com Bakhtin e das suas considerações sobre a enformação dos sentidos no corpo da bailarina, propiciou o aprofundamento da discussão sobre a construção da personagem no corpo do ator.

Embora tenham sido numerosas as investigações encontradas nestas bases de dados, foram encontrados poucos estudos que propõem um aprofundamento sobre a produção de sentidos no contexto dos cursos de teatro, estabelecendo um diálogo entre Vygotski e o círculo de Bakhtin, conforme proposto neste trabalho. Espera-se, portanto, que com o alcance dos objetivos propostos, este trabalho possa contribuir com a produção de conhecimentos nas áreas do teatro e da psicologia, possibilitando interfaces entre estes campos de estudo e ampliando a compreensão do lugar que ocupa o fazer artístico para os sujeitos na contemporaneidade.

Tendo isto em vista, o presente trabalho se apresenta organizado em capítulos. O primeiro capítulo abrange os procedimentos metodológicos adotados neste estudo: as características do curso de teatro escolhido como campo de pesquisa, o processo de definição dos sujeitos/alunos participantes e os procedimentos para produção e análise das informações pesquisadas.

Após o capítulo metodológico, serão apresentados os alunos entrevistados e seus processos de busca pelo curso de teatro. Segue-se, então, uma seqüência de itens realizando a análise das falas destes alunos: *Sobre a produção de sentidos e a constituição do sujeito* discute este tema a partir de Vygotski, Bakhtin e seus comentadores. *O Projeto de Ser* discute como o curso de teatro se constitui como mediador para a construção dos projetos dos alunos. Este item acolhe as contribuições de Jean Paul Sartre e a sua noção de projeto de ser no que este autor se aproxima da visão de homem na perspectiva dialética, consonante com o tema e com a base epistemológica adotada neste estudo. *A Relação Estética*, a partir do diálogo com Sanchez Vazquez, discute como o curso de teatro oferece aos alunos possibilidades de relações que, mediadas pelo fazer artístico, se diferenciam das relações cotidianas. *Os Jogos Teatrais* apresenta as atividades realizadas no curso de teatro a partir de um diálogo com Viola Spolin, e discute como estas atividades mediaram o processo de transformação dos alunos entrevistados. *O Conhecimento do Outro e o Autoconhecimento* discute como a relação com o outro, dentro e fora do espaço do curso de teatro, permite o reconhecimento, pelo aluno, das transformações que vivenciou. Também introduz a questão da formação dos laços de reciprocidade entre os alunos na turma de teatro. *Teatro se faz em Grupo* dá continuidade à análise das relações estabelecidas no curso a partir da apresentação da leitura de Georges Lapassade sobre a teoria sartreana da dialética dos grupos. A partir deste item, *Teatro e Cotidiano*, realiza uma discussão sobre as relações no curso de teatro e as relações em outros contextos da vida dos sujeitos. *A carreira de Ator* apresenta como a possibilidade de seguir carreira profissional no teatro foi produzida entre os alunos entrevistados e as condições que envolvem esta possibilidade. *A Relação Ator-Personagem* introduz uma discussão sobre como os alunos vivenciaram o processo de criação durante a montagem do espetáculo realizada no curso e como esta relação foi significada. *As Várias Vozes do Espetáculo* aborda o envolvimento de um dos alunos com os diversos elementos constituintes do espetáculo teatral e as implicações deste envolvimento para a constituição deste aluno. Em conexão com o item anterior, *A Recepção Estética e a Transformação do Sujeito* reflete sobre como a experiência do curso de teatro pode ampliar as possibilidades de percepção de obras teatrais e de criação neste contexto. Finalmente, *A Relação com a Platéia: Contempladora*

ativa da obra teatral apresenta, inicialmente, os sentidos produzidos sobre as apresentações realizadas para o público. Posteriormente, este capítulo contempla a atividade do ator como sócio-historicamente localizada.

Aprendi as frases que formam a epígrafe deste trabalho com os alunos do curso de teatro que observei para esta pesquisa. Nos momentos que antecederiam a entrada do público ao teatro onde apresentaram o espetáculo montado durante o semestre, os alunos reuniam-se no palco e, de mãos dadas, repetiam estas palavras e retiravam-se para as coxias para dar início ao espetáculo.

Assim como eles uniam suas mãos e corações às mãos e corações de seus colegas para juntos concretizarem o espetáculo, também eu precisei unir minha mão e o meu coração às mãos e corações de todos aqueles alunos, dos professores das oficinas, além dos interlocutores que compartilharam seus conhecimentos práticos e teóricos durante o curso, tanto pessoalmente quanto por meio de suas obras. Somente criando desde as suas vozes a minha voz, pude fazer o que sozinha eu não poderia: dar vida a este estudo. Ofereço-o agora ao leitor para que dele também participe, o signifique e aproprie, à sua maneira.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, considera-se que o processo de pesquisar não pode ser reduzido a uma atividade de análise de dados passivamente coletados em um determinado ambiente. As informações coletadas em uma pesquisa são em um processo de implicação do pesquisador no campo que, no caso das Ciências Humanas, é construído por pessoas que são ao mesmo tempo sujeitos e objetos de estudo. Amorim (2002) aponta como objeto específico das Ciências Humanas o discurso ou a matéria significativa, sendo que este objeto de estudo é um sujeito produtor de discurso, ou seja, “um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante” (p. 10).

Compreende-se, portanto, que esta é uma relação dialética, relação de reciprocidade que transforma tanto o pesquisador quanto o objeto/sujeito pesquisado: “Eles se encontram situados, um em relação ao outro, de maneira que o pesquisador se define pelo seu objeto, assim como o objeto se define pelo pesquisador.” (Maheirie, 1994, p. 128).

Deste modo, o método desta pesquisa não se define por procedimentos definidos anteriormente e a serem seguidos passo a passo. Ao contrário, foi criado durante o próprio processo de pesquisar. Os objetos/sujeitos da pesquisa deram origem a um campo de investigação dinâmico e participaram da construção dos caminhos metodológicos aqui apresentados.

2.1 A DEFINIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O recorte do campo de pesquisa contemplou os momentos que antecederam o início de um curso livre de teatro para adultos na cidade de Curitiba-PR, em fevereiro de 2008, até o término do seu primeiro semestre, em junho de 2008.

Curitiba conta com muitas escolas de teatro de qualidade reconhecida pelo público da cidade. Para definir a escola a ser pesquisada, desconsidere aquela onde estudei durante alguns anos, e com a qual estive intimamente envolvida enquanto aluna e colega, de modo que ficaria difícil realizar o distanciamento necessário para olhar aquela escola como um campo de pesquisa.

Como eu já havia conhecido o diretor de outra escola em anos anteriores, e sabia da sua receptividade a novos projetos, optei por entrar em contato primeiramente com ele, acreditando que seria um trabalho interessante tanto para mim, quanto para a escola.

O primeiro contato com a escola foi feito em novembro de 2007. Na ocasião, foi enviada uma mensagem eletrônica para o diretor apresentando a proposta de pesquisa. A partir deste primeiro contato, marcamos um encontro pessoalmente, durante o qual, discutimos a viabilidade do projeto, a estrutura da escola, as características e o cronograma das aulas.

Após a aprovação do projeto pelo diretor e, tendo recebido a autorização para dar início à pesquisa, o projeto foi encaminhado para a análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina. Com o parecer favorável do comitê (Anexo 1), a pesquisa foi iniciada.

2.2 SOBRE O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

As informações sobre o funcionamento e estrutura da escola foram produzidas desde a conversa com o diretor, a observação do campo, e o conteúdo programático dos cursos fornecido pelo diretor.

A escola oferece duas modalidades de cursos, o curso de formação e as oficinas. A formação em teatro é um curso que tem duração de três anos, com três aulas semanais de três horas cada. Os alunos fazem aulas de diferentes disciplinas, como improvisação teatral, história do teatro, teoria da voz, consciência corporal, canto, dança, maquiagem, figurinos e outras. Cada disciplina é ministrada por diferentes professores, entre atores, músicos e fonoaudiólogos. Durante todo o curso de formação, o desempenho dos alunos é avaliado para prepará-los para a profissionalização.

As oficinas são cursos de três horas semanais que reúnem pessoas que tenham idade a partir de 16 anos e que tenham interesse na prática teatral, mas sem a pretensão da formação como atores. De acordo com a ementa disponibilizada pela direção da escola, as oficinas apresentam “informações básicas e introdutórias sobre a arte de interpretar, visando o aprimoramento pessoal, tornando o corpo e a voz mais expressivos, como instrumentos de comunicação”. Diferentemente do curso de formação, todas as aulas das oficinas são ministradas pelo mesmo professor com a ajuda de um monitor. Os professores possuem formação em artes cênicas e são auxiliados por monitores que foram alunos do curso de formação da escola, ou estudantes da faculdade de teatro. As oficinas são anuais, sendo que ao final de cada semestre as turmas apresentam um espetáculo aberto ao público.

A escola oferece, também, oficinas específicas para crianças e para maiores de 45 anos.

Quanto ao espaço físico, a escola funciona nas dependências de uma faculdade, mas possui salas próprias para uso da escola. São salas de diversos tamanhos, além de uma sala com figurinos e adereços para o uso de professores e alunos durante as aulas, ensaios e apresentações. Também compartilha com a faculdade uma biblioteca contendo livros teóricos e textos para empréstimo dos alunos. Os professores têm também, à sua disposição, um aparelho de som portátil para ser utilizado durante as aulas.

2.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Os instrumentos utilizados para produção de informações foram as entrevistas em profundidade com os alunos participantes da pesquisa; e a observação das aulas de teatro auxiliada pelo registro, em caderno de anotações, das minhas percepções, enquanto pesquisadora, sobre o processo.

A entrevista em profundidade permite ao pesquisador compreender os significados, perspectivas e interpretações que seus entrevistados dão ao seu próprio contexto. É um processo em que intervém tanto entrevistador quanto o entrevistado para dar lugar a certos significados que só podem se expressar e compreender neste momento de interação mútua. (Olabuèna, 1999). Nestas entrevistas, cada questão proposta foi trabalhada exaustivamente, buscando-se produzir a maior quantidade possível de informações, daí o uso do termo *profundidade* na definição deste tipo de entrevista.

Na presente pesquisa, os alunos foram entrevistados individualmente, em dois momentos. A primeira entrevista aconteceu no início do curso, e outra ao término do seu primeiro semestre. As entrevistas iniciais aconteceram nas primeiras semanas de aula, cada uma com duração aproximada de 40 minutos. As entrevistas finais, de aproximadamente uma hora e meia, aconteceram durante a semana seguinte à última apresentação do espetáculo apresentado pela turma. Todas as entrevistas aconteceram em salas disponíveis da escola de teatro e todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2), que regulariza a realização da entrevista e garante o cumprimento dos procedimentos éticos da investigação.

Em alguns momentos da análise, utilizei também os depoimentos informalmente concedidos pelo professor e pela monitora da turma, de modo a auxiliar a compreensão do contexto a que se referiam os entrevistados em suas falas. Assim, também aqueles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Tanto as entrevistas iniciais quanto as finais foram construídas a partir de um roteiro contendo perguntas-chave que direcionavam o relato do sujeito para o foco da pesquisa. As perguntas buscaram oferecer liberdade para que os entrevistados circulassem em torno dos assuntos, e possibilitar a elaboração de novas questões no momento da entrevista. O roteiro para a entrevista inicial, cujos tópicos foram desenvolvidos desde o referencial teórico apresentado, encontra-se em anexo (Anexo 3).

Para as entrevistas finais, foi utilizado um modelo de roteiro (Anexo 4) com algumas diferenças para cada aluno, já que cada entrevista final foi elaborada a partir da entrevista inicial de cada um e das minhas observações durante o curso.

Tivemos em consideração, ainda, que o momento da entrevista constitui uma situação dialógica (Bakhtin, 2003) a ser estabelecida entre entrevistador e entrevistado. Ambos são sujeitos expressivos, falantes, inesgotáveis em seus sentidos e que ocupam lugares sociais determinados e determinantes da relação específica que se configura na situação da entrevista, de modo que os sentidos relatados pelos sujeitos puderam ser produzidos na própria situação discursiva que constituiu o momento do entrevistar.

A observação do campo de pesquisa foi definida como procedimento complementar de produção de informações por apresentar a possibilidade de compreender o contexto no qual os sentidos relatados durante as entrevistas foram produzidos.

A observação do processo de criação se fez fundamental à medida que, de acordo com a perspectiva aqui adotada, o objeto de pesquisa não está dado, mas se constitui mediado por relações historicamente construídas. Neste sentido, o sujeito se apropria da realidade nos aspectos que lhe são significativos, ao mesmo tempo em que recria a realidade em um processo contínuo (Zanella, Titon, Reis, Urnau & Dassoler, 2007). Assim, ao vivenciar o fazer teatral, na participação das atividades propostas, na criação junto aos colegas de grupo e com a mediação do professor, estes alunos de teatro se apropriaram dos significados da atividade criadora e produziram, nas relações com os outros, novos sentidos, transformando as vivências das aulas em experiências significativas.

Deste modo, como parte do processo de investigação, as aulas de teatro foram observadas, buscando-se registrar, no caderno de anotações, as atividades realizadas e os momentos de interação e atuação que pudessem auxiliar a compreensão do processo de produção dos sentidos desta prática para os sujeitos. As anotações não foram utilizadas como documentos de análise, servindo como auxiliares à minha organização sobre o que era observado como, por exemplo, para o registro dos comentários dos professores sobre os objetivos das atividades, de situações que aconteciam durante as aulas e que poderiam ser

investigadas na entrevista final ou idéias que surgiam durante as observações e que poderiam se transformar em itens da análise desta pesquisa.

O procedimento de observação adotado neste trabalho é o descrito por Olabuèna (1999) como aquele em que o observador deixa que as situações observadas ocorram espontaneamente e, ainda que o pesquisador não participe das atividades do grupo, permanece ativo no campo de observação e influente na construção da pesquisa.

Para exemplificar este procedimento, vale trazer a fala de Edgar, um dos alunos participantes desta pesquisa, na qual ele comenta como se sentiu sendo observado por mim, enquanto pesquisadora:

“É, no começo é complicado, é tipo igual Big Brother (...), mas depois você esquece, você esquece que está sendo observado, e daí você acaba agindo naturalmente. Você até esquece que você está ali. Tanto que tinha dias que olha, que parecia que você nem tava ali, de tão acostumado que estava, daí depois a gente “ah, ela tá ali”. (risos) Então, mas é... acostuma.”

O comentário deste aluno revela que no início, a presença da pesquisadora era marcante. O fato de um observador externo estar presente – como a pesquisadora que não fazia parte do grupo – exacerbava o sentimento de estar sendo observado. Com o tempo, embora nunca tenha se tornado parte daquele grupo, tornou-se parte do contexto das aulas, e o fato de o aluno às vezes achar que a pesquisadora não estava lá, revela o fato de que antes, em algum momento, ela esteve. Assim, mesmo não sendo percebida, a pesquisadora transformava o campo de pesquisa.

Maheirie (1994) afirma que é próprio do homem não somente contemplar e prever, mas agir e produzir sobre a realidade, de modo que o pesquisador está impossibilitado de não transformar seu campo, ou seu objeto de estudo. Afinal, contemplar também é uma forma de agir. Foi esta presença ativa e transformadora da observadora no espaço/tempo da pesquisa, que estabeleceu a relação objetiva entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, criando a possibilidade de observar os eventos em transformação durante o processo.

2.4 OS ALUNOS PARTICIPANTES

Como são as oficinas os cursos destinados àqueles que não necessariamente buscam a formação de ator, foi esta a modalidade escolhida para a realização da pesquisa. A escola abriu, no início de 2008, três turmas de oficinas. Inicialmente, optei por observar duas turmas. Em uma destas, eu havia entrevistado dois alunos que, nas primeiras semanas do

curso, desistiram por questões particulares, de maneira que acabei por observar parcialmente o processo em uma turma e integralmente na outra. As informações contidas na análise deste trabalho dizem respeito a esta turma observada integralmente.

A primeira semana de aula é chamada de semana de integração. Nesta semana, os alunos de todos os cursos podem participar de aulas de diferentes disciplinas com diferentes professores. Foi nesta semana que iniciei minhas observações e o meu contato com as aulas da escola, mas nem o professor e nem os alunos que faziam a oficina que eu viria a observar participaram desta semana de integração, de modo que só os conheci na semana seguinte.

Fui apresentada ao professor da disciplina pelo diretor da escola, no primeiro dia de aula, e neste dia, antes de começar a aula, expliquei para o professor brevemente qual era a minha proposta e qual era a minha intenção ao observar as aulas. Ele então me apresentou a turma e explicou que eu ficaria observando as aulas para a realização da minha pesquisa. A turma possuía aproximadamente 18 alunos com idades entre 15 e 30 anos e contava tanto com alunos que já haviam estudado teatro, quanto com iniciantes.

Após alguns minutos de aula, chegou à sala a pessoa que seria a monitora daquela turma. O professor explicou que ela seria uma ajudante, que participaria das atividades quando fosse necessário e ajudaria a ministrar algumas atividades. Como naquele momento as particularidades do meu projeto não foram esclarecidas, ao início do intervalo, enquanto todos se dispersavam, por iniciativa minha e de alguns alunos que me abordaram, expliquei quais eram os meus objetivos e esclareci que estaria fazendo anotações sobre as atividades que eles fariam nas aulas e algumas observações dos professores sobre as mesmas.

Também foi neste intervalo que comecei a procurar por alunos que correspondessem aos critérios para a realização das entrevistas. Inicialmente, foram definidos três critérios para a seleção: a) demonstrar interesse em participar voluntariamente da pesquisa, aceitando os seus termos de realização; b) estar iniciando seu primeiro contato com um curso de teatro; c) sujeitos que relatassem motivações diferenciadas como justificativa para buscar o curso.

De início, optei por realizar esta investigação com adultos porque foi com os adultos que mais tive contato durante minha experiência nos cursos de teatro. Entretanto, decidi não definir uma faixa etária específica, deixando este critério aberto às possibilidades que seriam oferecidas pelo campo da pesquisa. Como na primeira aula do curso compareceram diversos alunos na faixa etária de 20 a 30 anos, e muitos deles nunca tinham participado de cursos de teatro, considerei que a turma seria apropriada para a seleção de sujeitos para a entrevista.

No segundo dia de aula novos alunos iniciaram o curso, sendo que a entrada e saída de um ou dois alunos continuou durante o primeiro mês de aulas. Com este movimento que se

deu até a definição da turma, restaram poucos alunos que correspondiam aos critérios para as entrevistas, pois a turma que no início possuía vários participantes na faixa dos trinta anos tornou-se mais jovem, com idades entre 15 e 25 anos. Além disso, muitos dos alunos que permaneceram já haviam freqüentado cursos de teatro antes daquele, de maneira que restaram poucos alunos dentro do perfil que eu havia inicialmente definido. Diante deste quadro, não cheguei a considerar o critério *c* (sujeitos que relatassem motivações diferenciadas como justificativa para buscar o curso) na seleção dos participantes.

Três alunos foram selecionados e entrevistados, mas somente as entrevistas de dois alunos foram aproveitadas para a análise. Este fato se deve à amplitude e complexidade das respostas. Um dos entrevistados forneceu respostas curtas e objetivas, as quais, na ocasião da entrevista, não se faziam possíveis aprofundar. Por não oferecerem informações suficientes acerca dos principais pontos de discussão deste trabalho, as falas deste aluno não foram aproveitadas neste momento.

2.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

2.5.1 A seleção das falas

As entrevistas foram registradas com o auxílio de um micro gravador e, posteriormente transcritas na íntegra. O material resultante da transcrição foi lido por repetidas vezes e, a cada leitura, algumas falas foram ganhando destaque no todo das entrevistas, chamando a atenção por evidenciarem as relações na vida dos sujeitos, as mudanças ocasionadas pela experiência do curso de teatro, as relações entre os próprios alunos entrevistados e a minha implicação, enquanto pesquisadora, neste processo.

2.5.2 Para uma leitura das aulas observadas

O conteúdo programático fornecido pela escola incluía algumas sugestões de leitura que poderiam auxiliar a compreensão e o embasamento teórico das atividades propostas. Optei por conversar com o professor e a monitora sobre as particularidades da sua oficina e os autores que poderiam me ajudar a contextualizar as suas aulas de modo a oferecer ao leitor do meu trabalho uma compreensão do processo daquela oficina. Os professores esclareceram que, ainda que orientassem suas aulas pelas propostas teóricas e metodológicas de alguns autores, como Stanislavski, as oficinas não compreendiam o ensino de sistemas ou programas

de preparação do ator passo a passo. Também ressaltaram que, por se tratar de uma turma de pessoas que não necessariamente tem como objetivo a profissionalização ou a formação de ator, estes alunos geralmente preferem atividades mais descontraídas, direcionadas às suas necessidades, sendo que a exigência técnica acontece dentro do melhor que cada aluno pode fazer. Sugeriram, então, que eu buscasse autores que trabalhassem com a iniciação teatral e com os jogos teatrais, como Sábato Magaldi, Ingrid Koudela e Viola Spolin, de modo que foram as obras destes autores as escolhidas para fazer uma leitura das aulas observadas.

Importante ressaltar que reconhecemos que os caminhos teórico-práticos definidos pela escola participam do modo como cada aluno irá apropriar-se da experiência do curso. Entretanto, este trabalho não tem a intenção de analisar teórica e metodologicamente as atividades propostas nas oficinas. A leitura aqui realizada busca situar o leitor no contexto do curso observado, mantendo-se o foco da pesquisa nos sentidos produzidos pelos sujeitos participantes.

2.5.3 Para a análise das entrevistas

No campo da psicologia, o referencial teórico definido foi a análise do discurso com base nas contribuições do círculo de Bakhtin e da psicológica histórico-cultural de Vygotski. Desde estes referenciais, compreendemos que cada enunciado concretizado na entrevista carrega sentidos presumidos, que transparecem a partir da análise do todo das entrevistas, e fazem presentes as múltiplas vozes que compõem o discurso dos entrevistados.

A análise também atentou para o fato de que, assim como os sentidos se produzem e transformam no momento da entrevista, também o processo de relato das informações produzidas no campo implica em uma transformação do discurso. Conforme bem destaca Amorim (2002), do ponto de vista bakhtiniano, o relato sempre difere da citação de campo, visto que o texto produzido pelo pesquisador sempre se constitui em um novo contexto, onde o que é dito é dito por alguém a alguém de quem depende a forma e o conteúdo do que é dito. Neste sentido, assume-se que a análise do discurso aqui proposta se constitui na atribuição dos meus sentidos aos sentidos que os sujeitos atribuem a sua atividade, o que caracteriza a experiência de uma produção que é subjetiva e objetiva, ao mesmo tempo, prestando contas do encontro da pesquisadora com o seu objeto.

3 EM CENA: EDGAR E JONAS

Ainda que os alunos entrevistados tenham autorizado a utilização dos seus nomes verdadeiros neste trabalho, bem como a divulgação do nome da escola, optei por substituir aqueles por nomes fictícios, preservando a identidade dos sujeitos. Assim, os alunos serão aqui chamados de Edgar e Jonas.

Na época da primeira entrevista, Edgar tinha 26 anos e era solteiro. Iniciou o curso de teatro desde a primeira aula e já nesta ocasião tomei conhecimento de que aquela era sua primeira experiência em um curso de teatro. No nosso primeiro contato, me apresentei, expliquei os objetivos da pesquisa e o convidei para dela participar. Tendo aceitado o convite, realizamos sua entrevista inicial na semana seguinte à sua terceira aula. No momento, não estava empregado e prestava auxílio na secretaria da escola de teatro. É natural do interior do Paraná e cursava o primeiro ano da faculdade de Publicidade.

Para Edgar, a busca pelo curso se deu após ter assistido a peças apresentadas por turmas daquela escola, situação que despertou a vontade de saber qual a sensação de estar no palco, ouvindo “os aplausos da platéia”. Além disso, também explicou que o fato de sentir-se uma pessoa “tímida” o levou a ingressar no curso a fim de buscar autoconhecimento, e para, nas suas palavras, “se expressar melhor com as pessoas, perder alguns bloqueios”.

Jonas, na ocasião da entrevista, estava casado e tinha 30 anos. Ele ingressou no curso após duas aulas do seu início. Ao contrário de Edgar que já sabia quem eu era quando o abordei para participar da pesquisa, Jonas ainda não me conhecia, pois não havia estado presente na primeira aula, quando fui apresentada à turma. Assim, foi Jonas quem veio até mim durante o intervalo da sua primeira aula e me perguntou se eu também era aluna. Neste momento, esclareci que estava ali como observadora e apresentei minha pesquisa, convidando-o a participar. Tendo aceitado o convite, realizamos sua entrevista após a terceira aula do aluno (quinta aula da turma). Jonas também é natural do interior do Paraná. Trabalha no setor de Recursos Humanos de uma empresa e cursa a faculdade de Administração.

Jonas buscou o curso de teatro para realizar o sonho de aprender a atuar que trazia desde a infância. A dificuldade de comunicação, principalmente para um grande número de pessoas, e de interação social também contribuíram para a busca do curso naquele momento.

3.1 SOBRE A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Para dar início a este tema é necessário apresentar o modo como concebemos o processo de significação na perspectiva aqui adotada, o que implica em pensar no modo como se organizam e constituem os sujeitos nas relações sociais. A organização e constituição dos sujeitos acontecem por meio da atividade humana mediada técnica e semioticamente. Nestes processos, o homem transforma e significa os objetos da natureza, criando signos que passam a ser lidos por aqueles que entram em contato com os objetos transformados, bem como pelo próprio produtor do objeto, o qual se faz outro na leitura da própria produção (Pino, 2000).

Apoiando-se na teoria de Vygotski, Zanella (2000) afirma que os signos inserem o homem na ordem da cultura e estabelecem relações qualitativamente diferenciadas com a realidade: “ao invés de diretas e imediatas, estas passam a ser mediadas pelos signos, pela cultura” (p.101). Além disso, enquanto socialmente produzidos, os signos comportam uma dimensão coletiva e privada, “são porta-vozes tanto da história social humana quanto das histórias dos sujeitos que os utilizam” (p. 102).

Neste contexto se insere a linguagem, criação cultural cujos elementos constitutivos são os signos. A linguagem possibilita os processos de significação e constituição do sujeito a partir da alteridade. Smolka (1995) nos ajuda a compreender esta questão ao afirmar que mais do que um meio de comunicação, a linguagem é um produto histórico, objetivado, que possibilita e instaura a subjetividade: “a linguagem nomeia, identifica, designa, recorta, configura, estabelece relações” (Smolka, 1995, p. 19), e é por meio dela que cada pessoa significa o outro da relação e se apropria dos sentidos que este outro tem para ela. É também no movimento dialético da relação, que o outro dá ao eu as coordenadas de quem ele é, que posição ocupa socialmente e o que se espera dele, ou seja, é na relação com o outro e pela linguagem que o eu significa a si mesmo (Pino, 2000).

Mas a linguagem também possibilita o caminho inverso, ou seja, a objetivação da subjetividade por meio das palavras, dos sons, dos movimentos, enfim, dos signos que realizam os discursos dos sujeitos. Bakhtin (2006) afirma a realidade do signo como fragmento material da realidade, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo, etc. e, neste sentido, sua realidade é totalmente objetiva e passível de um estudo metodologicamente objetivo. Por conseguinte, os signos refletem não somente a realidade do mundo físico, mas também refletem e refratam a realidade do sujeito. As palavras, que enquanto signos são indeterminadas em suas possibilidades de significados e valores, quando apropriadas pelos sujeitos, transformam-se em palavras carregadas de

sentidos constituídas por avaliações ideológicas que definem se algo é verdadeiro, falso, correto, errado, bom, ruim, etc. Assim, completa Bakhtin, “tudo que é ideológico possui um valor semiótico”. (Bakhtin, 2006, p. 33)

Fica claro, portanto, que os signos emergem no processo de interação social, de modo que o caráter valorativo das palavras não é fruto de um indivíduo que as profere e sim, do conteúdo social que ganha forma na fala dos sujeitos particulares. Neste sentido, compreendemos que a fala de uma pessoa contém em si as múltiplas vozes da realidade social que a constitui. Por trás da palavra dita, há uma dimensão não dita de sentidos que localizam o lugar de onde se fala e o contexto no qual se fala:

Nossos enunciados emergem – como respostas ativas que são no diálogo social – da multidão das vozes interiorizadas. Eles são assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade (na figura bakhtiniana, são palavras que perderam as aspas). (Faraco, 2005, p.82).

Bakhtin também nos esclarece: Não há palavra primeira, nem palavra última. Todo o enunciado existe em resposta a outro enunciado. Em consonância com este autor, assumimos que os momentos das entrevistas se constituíram como situações de produção de sentidos do entrevistado e do entrevistador, de modo que, no presente trabalho, apresento os meus sentidos acerca dos sentidos dos sujeitos entrevistados sobre processo de oficinas de teatro pelo qual passaram.

Para exemplificar o que foi dito até o momento, podemos analisar uma palavra destacada da entrevista realizada com Jonas, após as apresentações da peça pela sua turma. Quando perguntado sobre dificuldades que tivesse encontrado durante a montagem do espetáculo, Jonas conta como se sentiu quando, logo no início da montagem, precisou faltar três ensaios, retornando ao grupo após esta ausência⁵:

“Então nos três sábados ali, que eu acabei faltando, eu perdi muita coisa nesse sentido, que era o início. (...) Então às vezes eles usavam algumas gírias do teatro mesmo que eu ficava assim... E eu não tinha intimidade para chegar e perguntar assim o que era aquilo. Então eu acabava pegando uma coisinha aqui e outra lá, ia somando e chegava ao resultado. (...) Uma das coisas que é bem, que até depois eu fiquei pensando, “nossa, como eu não sabia isso?”. Quando eu recebi um e-mail⁶ e estava lá escrito “merda, merda, merda”. E eu fiquei pensando “nossa, mas por que”? Aí eu imaginei que deveria ser algum cumprimento. Só que eu não perguntei assim o que é que era, e depois eu acabei descobrindo por conta própria. E

⁵ As falas dos alunos serão apresentadas em itálico e entre aspas.

⁶ Os alunos participavam de uma rede de mensagens eletrônicas pela qual comentavam as aulas, os eventos da escola, etc.

eu não sabia que usavam isso no... na maneira de cumprimentar no teatro. Então foi uma das coisas que me marcou bastante (risos)” (Jonas, entrevista final)

A palavra “merda”, cujo significado no contexto teatral era desconhecido por Jonas, possui correspondente direto no mundo físico, correspondência esta que dá origem a uma de suas definições no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1996): “1. Matérias fecais, excremento, dejetos”. Possivelmente, por meio desta correspondência inicial com o mundo físico, no cotidiano, esta palavra passou a receber outros significados, principalmente ligados a coisas que não funcionam, bagunçadas, ou sujas. Estas definições também foram acolhidas pelo dicionário: “2. Imundice, imundícia, porcaria. 3. Coisa insignificante, ruim, irritante ou repulsiva; títica. 4. Pessoa insignificante, sem valor ou sem préstimo” (p. 1121).

O fato de ter estado ausente durante algumas aulas, fez com que Jonas demandasse um pouco mais de tempo do que os colegas para compreender que, no contexto social e ideologicamente organizado do teatro, a palavra “merda” é utilizada paradoxalmente para desejar boa sorte, sucesso, bom êxito. Esta definição também já foi acolhida pelo Novo Dicionário Aurélio que a classificou como gíria no teatro.

Existem vários palpites sobre a origem da utilização desta palavra no contexto teatral. Dario Fo arrisca uma explicação em seu *Manual Mínimo do Ator*. Referindo-se ao surgimento do *Arlecchino*, personagem da *Commedia dell'Arte*, em Paris no final do século XVI, o autor descreve um dos momentos da atuação de Tristano Martinelli, o primeiro ator a representar este personagem:

Ambos os atores usavam o recurso da provocação. Entravam em cena já agredindo o público com obscenidades e gestos inacreditavelmente vulgares. Durante um diálogo amoroso entre um cavalheiro e sua dama, Martinelli abaixava as calças e começava a defecar, tranqüilo e beato, em pleno proscênio. Em seguida, recolhia o resultado de seu esforço (era a maioria das vezes um doce de castanhas ainda tépido), atirando-o a mãos-cheias, sobre o público, urrando entre grandes gargalhadas: “Traz sorte!... Aproveitem!”. Acredito que nasceu daí a expressão francesa *Merde!*, para desejar “boa sorte” entre os atores (Fo, 1999, p. 82).

Jonas talvez não conheça a origem desta significação no teatro, mas quando se refere à palavra “merda”, lembrando-se de como ela mediou sua relação com os outros alunos no contexto do curso, nos mostra que para compreender o significado desta palavra, foi preciso inserir-se no que Bakhtin (1926) denomina situação pragmática extraverbal do enunciado verbal. É a situação extraverbal que caracteriza a dimensão não-dita da palavra, seu teor valorativo que é compartilhado coletivamente no contexto do qual emerge e que se faz

presente na forma como a palavra é pronunciada, ou seja, na sua entonação. A palavra “merda”, na fala de Jonas, traz consigo a voz daqueles que compartilham o conteúdo extraverbal do contexto teatral.

Mas, além disso, quando compreende os significados que recebe a palavra neste contexto, a torna própria, produzindo sobre ela sentidos singularizados. Tendo em vista que o momento da entrevista se constitui como um momento de produção de sentidos, tanto para o entrevistado quanto para a entrevistadora, compreendo que, durante o trecho da entrevista supracitado, a minha pergunta (“*Você encontrou alguma dificuldade neste momento de montagem da peça?*”) mobilizou a esfera motivacional da consciência de Jonas. Esta esfera foi definida por Vygotski (1992) como a tendência afetivo-volitiva que contém em si as inclinações, necessidades, interesses, afetos e emoções que dão impulso ao pensamento e à ação. Ao ser afetado em sua esfera motivacional, seu pensamento foi impulsionado em direção a buscar momentos de dificuldades enfrentados durante a montagem do espetáculo, de modo que a palavra “merda”, para Jonas, passa a ser significativa também de um momento de dificuldade enfrentado durante o curso.

3.2 O PROJETO DE SER

Comprendemos o projeto de ser, a partir, de Sartre (1984), como o movimento de objetivação e subjetivação, amparado na condição do passado, que projeta o sujeito rumo ao futuro, em função do sujeito que se deseja ser. Neste sentido, “a conduta mais rudimentar deve ser determinada ao mesmo tempo em relação aos fatores reais e presentes que a condicionam e em relação a certo objeto a vir que ela tenta fazer nascer” (p.152).

No permanente processo de vir a ser, o sujeito é impulsionado por uma ausência, uma falta que se dirige ao “campo dos possíveis” (p.152), ou seja, ao campo das possíveis estratégias que por sua vez se insere no campo da realidade social e histórica: “É superando o dado em direção ao campo dos possíveis e realizando uma possibilidade entre todas que o indivíduo se objetiva e contribui para fazer a História.” (p.153)

A vida se faz, deste modo, por escolhas e não escolhas, realizadas dentro das condições possíveis de cada pessoa. Tais escolhas definem, por sua vez, o que se é e o que não se é. Este movimento de superação constante de si define a condição ontológica de não

coincidência consigo mesmo, de transcendência do passado na direção do futuro, da subjetividade na contramola da objetividade⁷ que faz do humano um ser em aberto.

Este ponto é abordado no presente item conforme reconhecemos que o curso de teatro passou a mediar o projeto de ser dos alunos entrevistados. Tal fato pode ser analisado a partir de falas enunciadas por Jonas, nas suas entrevistas inicial e final, e por meio das quais reconhecemos a expressão do seu projeto.

Nas falas seguintes, Jonas comenta os motivos que o levaram a começar a fazer teatro:

“Eu sempre tive vontade, sempre gostei muito de ver, de assistir, por exemplo, novela ou comercial. (...) Então ao mesmo tempo em que eu assisto, eu fico imaginando: “Ah se eu fizesse dessa forma”. E às vezes eu me imagino no lugar do ator lá. Então eu sempre tive essa vontade, mas também nunca falei muito com as pessoas sobre isso.” (Jonas, entrevista inicial)

(...)

“A idéia inicial é assim, como eu trabalho na área de Recursos Humanos, eu estar desenvolvendo o lado pessoal. Hoje eu já melhorei bastante, mas eu sempre fui muito retraído. Tinha um tempo que se eu tivesse que falar em público eu gaguejava, eu ficava vermelho, enfim, eu não conseguia. (...). Então foram coisas que, até com o meu próprio trabalho, eu fui me colocando nestas situações cada vez mais para estar melhorando. Então a intenção é estar me desenvolvendo mesmo, estar conseguindo me expressar melhor, trabalhando mesmo este lado, de comunicação, que é uma das coisas que eu sinto que eu preciso melhorar bastante.” (Jonas, entrevista inicial)

Estas falas esclarecem que antes da ação de buscar o curso de teatro, outras estratégias foram definidas, principalmente no trabalho, quando Jonas foi se colocando em situações desafiadoras, como meio para superar a inibição, comunicar-se melhor e conseqüentemente relacionar-se melhor. Pode-se dizer que esta vontade de ser um outro menos tímido, mais comunicativo dá força ao movimento de colocar-se em situações de desafio a si próprio na tentativa de superar-se em função de um novo ser.

Tendo isto em vista, o curso de teatro pode se fazer estratégia para o projeto deste aluno que manifesta a necessidade de mediação para relacionar-se com um grupo de pessoas que não conhece. Sobre a necessidade de mediação, Jonas comenta:

“Se chegar um grupo de pessoas e eu conheço as pessoas, ok, eu me saio bem, mas se eu não conheço, precisa que alguém talvez venha até mim para que eu me solte. Se forem duas pessoas, por exemplo, as duas forem quietas, ali tímidas, ficam ali paradas. Eu sou bastante tímido neste sentido, até a pessoa me conhecer, até eu conhecer a pessoa, aí a partir daí eu me solto.” (Jonas, entrevista inicial)

⁷ Para o aprofundamento da condição ontológica de movimento em direção ao que ainda não se é, ver Sartre (2000) e Maheirie (2002, 2007)

Esta mediação que demanda Jonas é realizada, no curso de teatro, pelos professores e alunos que são colocados em atividades teatrais para trabalhar a comunicação na linguagem teatral, de modo que estas atividades concordam com as expectativas deste aluno. Pela mediação do outro, é possível superar a inibição, fazendo-se sujeito entre sujeitos.

É necessário esclarecer que esta estratégia não teve início com este curso. A busca pelo teatro se apresenta como objetivação de algo que já era vislumbrado anteriormente e que Jonas nos revela ao falar de sua postura como espectador de televisão. Quando ele se colocava no lugar dos atores das novelas e dos comerciais que assistia, sua imaginação já mobilizava afetos e vontades (Vygotski, 1992) em função do seu projeto de ser.

Para Sartre (2000) cada ação, seja ela um gesto, um impulso, ou um desejo, uma dúvida, um gosto que se concretiza em fala de uma pessoa, nos revela esta pessoa como um todo. Assim, o sujeito não é uma soma, uma coleção de condutas, e sim uma totalização que se reconstrói a cada instante. Diante deste quadro, revela-se que cada ação definida como possível para Jonas exprime em si o seu projeto, sua escolha original em circunstâncias particulares.

Não é nossa intenção aqui discorrer sobre o projeto de ser dos alunos entrevistados, mas podemos reconhecer um pouco deste sujeito almejado, nas estratégias relatadas durante as entrevistas. No caso de Jonas, suas falas revelam a busca por ser uma pessoa mais desinibida, comunicativa, que estabelece contatos com mais facilidade. Ao nos voltarmos para o seu projeto, reconhecemos tendências comuns aos projetos de outros alunos que buscam um curso de teatro. Referimo-nos ao desejo de desinibição e interação que apareceram de modo marcante nas suas falas. Um olhar mais apurado para este desejo de interação e desinibição nos esclarecerá a relação entre esta busca compartilhada entre os alunos e o curso de teatro.

Partimos do reconhecimento de que o estado de inibição implica em uma dificuldade para o estabelecimento de contato com o outro. A desinibição, ao contrário, representa uma abertura de caminhos em direção ao estabelecimento deste contato, os quais, por sua vez, se constituem como condição de existência para a comunicação. Neste viés, concebemos que o curso de teatro pode se constituir espaço para o estabelecimento de novos contatos, os quais por sua vez são mediados por uma forma de comunicação diferente da comunicação cotidiana. Talvez para alguns tímidos, as possibilidades do uso do corpo, da voz, da experiência de fazer-se um outro de si mesmo por meio do personagem se mostrem como bons mediadores nas suas relações, como evidencia a fala de Jonas quando questionado sobre a experiência de apresentar a peça:

“Acho que foi uma experiência única, é inexplicável, é muito interessante. Eu me senti... Eu tinha muito medo de chegar ali, de gaguejar, de ficar vermelho, de esquecer as falas, eu tinha receio nesse sentido. Mas foi como se eu já fizesse aquilo há mais tempo, depois que eu entrei em cena, como se não fosse a primeira vez... Era a primeira vez que eu estava fazendo aquilo, mas a sensação era de que não era a primeira vez que eu estava entrando num palco para apresentar. (...) Eu me surpreendi comigo mesmo pela maneira como eu me senti à vontade.” (Jonas, entrevista final)

Mas, além disso, se como vimos, é o outro quem nos dá as coordenadas de quem eu sou (Bakhtin, 2003a; Vygotski, 2000) e que, portanto, é pelo outro que o eu reconhece a si mesmo, é possível supor que a busca pelo curso de teatro manifesta um movimento em direção à tornar-se um outro, um outro que supera sua inibição. Faraco (2006) ao discutir o princípio do dialogismo, ressalta que, para Bakhtin, “ser, significa se comunicar, significa ser para um outro e pelo outro, ser para si mesmo” (p.73).

Neste sentido, a não-comunicação se faz um estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado, estado que aquele que se define tímido vivencia no cotidiano e ao qual o curso de teatro oferece uma alternativa. Por meio da mediação da linguagem teatral, o curso apresenta aos alunos uma nova forma de comunicação que se realiza pelo corpo, pela voz, pelo som, etc. Esta nova linguagem, neste contexto diferenciado do cotidiano, vai permitir o estabelecimento de novas formas de relacionamento e, portanto, mediar os processos de transformação dos alunos enquanto sujeitos. Estas mudanças são acompanhadas por um processo de re-significação de si próprio, o qual permite aos sujeitos reconhecerem sua possibilidade de ocupar um novo lugar social, um lugar onde são ouvidos, lembrados. Tal situação parece ter ficado evidente quando Jonas fala sobre o que o marcou na experiência das apresentações e em todo o semestre de oficinas:

“Se eu for me imaginar lá atrás, há alguns anos atrás, como eu era, que eu mal falava com as pessoas, e hoje estar num palco... A evolução que eu mesmo tive, eu não sei se por uma questão de persistência ou o quê,(...) para conseguir chegar onde eu cheguei, chegar mesmo num palco lá. Eu acho que foi uma superação mesmo.” (Jonas, entrevista final)

Esta fala deixa transparecer o lugar social de alguém que tem dificuldades de comunicação, o que por sua vez, cria a necessidade de superar esta dificuldade, fazendo da possibilidade de estar no palco, um fato marcante. No palco, Jonas se realiza como um novo sujeito. Agora ele não se sente mais aquela pessoa que há alguns anos “mal falava com as pessoas”, e sim um novo sujeito, capaz e “chegar mesmo num palco” e falar para muitos.

3.3 A RELAÇÃO ESTÉTICA

Cabe, neste ponto, a apresentação de um importante ponto para a compreensão deste processo de mudança em Jonas e a forma particular de relação que engendrou este processo: a relação estética, dentro da qual, tradicionalmente, é situada a atividade artística.

A este respeito, Vazquez (1999) esclarece que as diferentes formas de relações homem-mundo se estabelecem de acordo com as atitudes do homem para com a realidade, para com as necessidades que precisa satisfazer e para com o modo como tenta satisfazê-las. São as condições históricas e sociais que definem o lugar e a importância que estas formas de relação ocupam dentro do todo social, bem como o modo como nele elas se vinculam mutuamente. A relação estética se insere dentro deste sistema de relações, estando presente em todas as sociedades, ocupando lugares diferenciados frente a outras formas de relação.

Em outra obra, Vazquez (1978) se fundamenta em estudos sobre a estética na obra de Marx para afirmar a objetivação artística, produto da relação estética, como uma forma peculiar do trabalho criador – seu extrato mais profundo e originário. O homem é, deste ponto de vista, um ser capaz de se elevar sobre o que tem de natural encontrando no fazer artístico, uma possibilidade de criação. É na relação estética que o homem afirma sua necessidade criadora, se presentifica na transformação da realidade concreta em realidade humana e, deste modo, satisfaz uma necessidade de afirmação e expressão que não consegue satisfazer em outras formas de relação. Neste sentido, também, é que Vygotski (2001a) afirma que “a arte completa a vida e amplia suas possibilidades” (p. 312). É pela objetivação artística que superamos aqueles sentimentos que não conseguimos vivenciar no cotidiano.

Ressalta-se, entretanto, que embora, neste estudo, abordemos o fazer artístico, particularmente a atividade do fazer teatral enquanto possibilidade de relação estética, esta relação também acontece, de acordo com Vazquez (1999), com objetos que não tenham sido produzidos pelo fazer artístico, bem como com objetos não produzidos pelo homem. O homem pode, deste modo, relacionar-se esteticamente com objetos da natureza, ou do seu cotidiano, ao transcender seus valores prático-utilitários, lançando sobre eles um olhar que enxerga sentidos distantes daqueles cotidianamente produzidos.

Ao pensarmos a relação estética como uma necessidade humana, afirmamos o papel da afetividade em sua base. A este respeito Zanella, Reis, Camargo, Maheirie, França e Da Ros (2005) ressaltam que a dimensão estética significa a “possibilidade ou a concreta objetivação da subjetividade de forma sensível; ou seja, é a relação que o sujeito estabelece

com os outros e com a realidade, permeada pela sensibilidade, numa vivência que se revela, ao mesmo tempo, reflexiva e afetiva” (p.194).

O fazer teatral se apresenta como uma possibilidade de relação estética para os alunos do curso. Deste ponto de vista, as atividades do curso mobilizam afetivamente os participantes e oferece instrumentos para criar e significar suas atividades e relações para além das situações imediatas da existência. No caso de Jonas, as atividades propiciadas pelo curso parecem tê-lo ajudado a re-significar o seu passado e o seu presente em função de um futuro, de um devir que, agora lhe surge como possibilidade de fazer-se outro sujeito e que se expressa na possibilidade de mudar de vida. Ao ser questionado sobre o que levaria para si da experiência de todo o semestre de oficinas, Jonas afirma:

“Eu acho que eu levo que eu tenho muito ainda o que aprender e eu ainda posso, por mais que hoje eu trabalhe em RH, eu gosto de RH, mas eu ainda posso mudar o rumo da minha vida, da minha profissão. Eu ainda posso seguir por esse lado do teatro. Então eu vejo lá no fundo uma luz assim. (...) Então hoje eu vejo que conseguiu me dar uma outra visão, outra possibilidade de vida.” (Jonas, entrevista final)

Por esta fala, compreendemos que a experiência do curso parece despertar necessidades que o seu trabalho em RH não consegue satisfazer. Por meio do teatro, Jonas desenvolve um novo olhar e, projetando-se para o futuro, se lança para novas possibilidades de ser, possibilidades estas que se constroem sobre a experiência do contexto do curso, um contexto de relações diferenciadas daquelas do trabalho. Este aluno agora olha para o seu cotidiano e enxerga além das possibilidades definidas anteriormente, condição que possibilita a re-elaboração de sua relação com o seu trabalho e com outros contextos e a definição de novos objetivos.

Revela-se, por conseguinte, um novo sujeito possível que se lhe aparece por meio da experiência do teatro. Não podemos aqui precisar que sujeito é esse, de que jeito ele é, mas podemos problematizá-lo. Jonas comenta uma nova estratégia profissional como meio para se projetar ao futuro, e ser um outro. Mas a nova perspectiva de futuro vai além da possibilidade de um trabalho diferente, revelando-se no sentimento de existência de uma nova possibilidade de vida, de que ainda se pode mudar. Queremos dizer que o futuro não se resume à estratégia profissional, mas se revela nas possibilidades de ser que ganharam voz ao longo do curso de teatro.

3.4 OS JOGOS TEATRAIS

Ao considerarmos o curso de teatro uma prática social transformadora dos sujeitos que dela participam, é preciso voltar nossa atenção para as atividades mediadoras destas transformações, no caso, os jogos teatrais. Para isso, vamos apresentar a base do sistema de Jogos Teatrais desenvolvido pela norte-americana Viola Spolin, dando ênfase à questão do aprendizado da linguagem teatral por meio dos jogos. Para não desviarmos o foco desta análise, apresentaremos, neste momento, o essencial da relação entre o referido sistema e a observação das oficinas.

Posteriormente, vamos propor uma comparação entre as experiências relatadas por Edgar e por Jonas, alunos que apresentam sentidos diferentes sobre a vivência das atividades.

O sistema de Jogos Teatrais de Spolin (2001a, 2001b) baseia-se na apresentação de problemas, definidos como os objetos dos jogos, a serem solucionados por meio de regras estabelecidas em conjunto entre os jogadores/atores. Os jogos envolvem os jogadores em torno de um mesmo foco, permitem o desenvolvimento das habilidades necessárias para o próprio jogo, incentivando ainda a liberdade de ação dos jogadores dentro das suas regras.

Do mesmo modo, a partir dos jogos teatrais, são criadas e apropriadas as habilidades necessárias ao trabalho do ator. Ressalta-se, no entanto, que a apropriação da linguagem teatral não deve ser assumida como o aprendizado de algo previamente estabelecido como técnicas. A este respeito, enfatiza Ingrid Koudela no prefácio da obra de Spolin (2001a):

O jogo de improvisação passa a ter o significado de descoberta prática dos limites do indivíduo, dando ao mesmo tempo as possibilidades para a superação destes limites. Longe de estar submisso a teorias, sistemas, técnicas ou leis, o ator passa a ser o artesão de sua própria educação (...) o encontro com a platéia deve ser descoberto a cada momento. Concebido desta forma, o teatro deixa de ser uma técnica ou o domínio de especialistas (Spolin, 2001a, p. XXIV).

Os jogos teatrais foram realizados durante todo o processo do curso observado, desde o momento de aquecimento de cada oficina. Para Spolin (2001b), os aquecimentos ajudam a remover distrações exteriores que os jogadores possam trazer para o palco, além de ajudarem a superar as diferenças pessoais.

Os aquecimentos iniciavam cada oficina e incluíam geralmente um momento de concentração e relaxamento em que os alunos deitavam-se no chão para sentir e alongar o corpo, seguido de uma série de exercícios para as articulações que os alunos realizavam em pé acompanhando os instrutores. A este aquecimento inicial, seguiam-se jogos de caminhadas

no espaço, que de acordo com a autora citada, permitem aos jogadores familiarizar-se com o espaço ao redor. Também eram utilizados os jogos tradicionais, conhecidos de grande parte dos alunos e que são comuns nas brincadeiras de crianças, como as variações do pega-pega e os jogos com música. Estes jogos promoviam o envolvimento entre os participantes e a descontração do grupo. De acordo com Koudela (2001), o jogo tradicional, como são os jogos infantis, prepara o campo e introduz o jogo teatral, funcionando como forma de encontro e aquecimento, além de mobilizar o grupo para objetivos comuns.

Nos jogos realizados durante as oficinas, pôde-se observar a exploração prática do conceito ao qual Spolin (2001a; 2001b) denominou fisicalização. A fisicalização tem a função de tornar real o imaginário, corporificando um objeto a partir de uma ação física.

Quando um jogador aprende a comunicar diretamente para a platéia por meio da linguagem física do palco, todo o organismo se torna alerta. O jogador empresta a si mesmo ao esquema e é transportado, por esta expressão física, para a comunicação direta – um momento de percepção mútua com a platéia (Spolin, 2001b, p 86).⁸

Koudela (2001), experimentando a proposta de jogos teatrais de Viola Spolin com crianças, chegou a conclusões que podem ser traduzidas para outras faixas etárias de pessoas em exercício no palco. Afirma esta autora que, a fisicalização – ou corporificação – como optou nomear, de um objeto em função da percepção objetiva do ambiente, do foco no jogo proposto e das regras compartilhadas com os demais participantes, permite tornar sensivelmente presente algo imaginado. Ao fazer isto, o ator/jogador compreende a diferença entre contar uma história e envolver-se na ação dramática.

Os jogos eram realizados individualmente, em pequenos grupos, ou ainda com todos os integrantes da turma formando um grande grupo. Nas atividades de pequenos grupos a turma era dividida aleatoriamente em equipes, sendo que às vezes trabalhavam todas ao mesmo tempo e outras vezes apresentavam-se uma a uma para a platéia, composta por mim, pelos alunos das outras equipes e pelos instrutores. As oficinas propiciavam aos alunos, deste modo, a experiência de platéia.

A relação entre palco e platéia é qualificada por Spolin (2001) como fundamental para o processo desde o início do trabalho com o aluno-ator. A platéia deve ser compreendida como um grupo de pessoas com o qual se está compartilhando uma experiência. Koudela

⁸ Um jogo que pode servir como exemplo para que a idéia de fisicalização seja compreendida é o Jogo de Bola. Este jogo, proposto pela própria Spolin (2001), também foi realizado na oficina observada. Consiste em brincar com uma bola imaginária, feita de substância do espaço, respeitando o seu tamanho e peso os quais, durante o jogo, também podem ser transformados. Este jogo permite aos jogadores focalizar a atenção no objeto do espaço.

(2001) acrescenta que a platéia integra o grupo e assume papel ativo envolvendo-se na solução do problema e respondendo a uma comunicação feita pelo parceiro no palco.

Além dos jogos objetivando o exercício de habilidades específicas, os instrutores propunham a criação e a improvisação de cenas. Para a apresentação destas cenas, delimitava-se o espaço do palco e da platéia na sala de aula, promovendo a prática das atividades em uma estrutura de espaço semelhante àquele no qual a peça seria apresentada ao final do semestre.

Na ocasião da entrevista realizada nas primeiras semanas de aula, Edgar definiu suas expectativas com relação a começar a fazer teatro pela palavra “superação”, e esta foi a palavra escolhida por ele novamente para significar o teatro, após o primeiro semestre do curso. Suas falas enunciam que os jogos teatrais e as apresentações da peça contribuíram para este sentimento de superação:

“Foi ótimo! Eu percebi que a gente se conhece melhor, a gente se solta mais... coisa que eu achei que nunca ia ter coragem de fazer, a gente vai lá e faz. (...) Ah, a questão daquelas aulas de improvisação, de ter que inventar as coisas, criar as coisas, jamais eu imaginei que seria capaz de fazer isso. E depois no palco também fazer. Na minha cabeça eu achei que ia chegar lá e ia travar, não ia conseguir. Então, o treino, os exercícios também ajudam muito. A gente acha que é só brincadeira, depois no palco você descobre para que é que servem aquelas coisas. (...) Até mesmo para quando você estiver no palco, você se lembra daqueles exercícios e consegue improvisar alguma coisa na hora.” (Edgar, entrevista final)

Diante desta fala, é possível considerar que as mudanças que permitiram esta superação do Edgar de antes do curso aconteceram por meio das atividades que mediarão as relações durante o curso. Edgar também ilustra resumidamente, nesta fala, o modo como vivenciou o processo de criação do espetáculo, desde o modo como se sentia ao início do curso, passando pelo processo criativo possibilitado pelos jogos até o momento da apresentação da peça, este também um momento único, recriado a cada noite de espetáculo, com o auxílio do exercício de improvisar.

Mas enquanto Edgar nos mostra como se sentiu à vontade na sua experiência de criação, Jonas nos revela uma experiência muito mais tensa. A dimensão das dificuldades implicadas neste processo pode ser analisada por meio de uma das falas de Jonas quando olha para o seu próprio processo de criação durante o curso:

“Será que eu estou fazendo da maneira correta? Será que isso é o certo? Será que eu estou fazendo por fazer? Eu acho que aquela questão do feedback. (...) Isso é uma das coisas que

eu sinto que deveria ser melhor (durante o curso) (...) “você precisa melhorar nisso e nisso”. (...) Eu me distraía bastante, existia isso, e o professor me chamava a atenção, mas de me dizer assim “ó, você faz dessa maneira que assim está errado, você tem que melhorar tua postura, você tem que melhorar isso e isso”. Isso é o que eu (...) queria que fosse algo mais com firmeza. Por isso que na formação (no curso de formação) eu acho que tem mais isso. (...) Até mesmo porque o teatro tem muito a questão da postura, desde a forma que você anda, a forma que você fala, o teu tom de voz, se está bom, se não está.” (Jonas, entrevista final)

Para analisar esta fala, recorreremos ao pensamento de Vygotski (2003): “Criar é difícil, a necessidade de criação nem sempre coincide com as possibilidades de criar” (p.54)⁹. Com esta afirmação, o referido autor deixa evidente o seu posicionamento diante do processo de criação artística. Criar não é somente prazeroso, fruto da inspiração, pelo contrário, é um processo ativo e objetivo no qual se entrelaçam diferentes elementos.

A criatividade é um processo que tem origem na imaginação, ou fantasia, a qual, por sua vez ganha vida a partir da percepção dos objetos da realidade. Neste processo, cada impressão do ser humano representa um todo complexo que a imaginação dissocia em várias partes, rompendo a relação que inicialmente existia entre eles. Compreendendo em si os elementos das impressões oriundas das mais diversas experiências, a imaginação os reorganiza entre si, criando uma nova forma que pode ser concretizada no contexto real (Vygotski, 2003).

Ao abordarmos a fala citada de Jonas à luz do conhecimento de Vygotski e da proposta de improvisação teatral de Spolin, podemos problematizar que os diversos elementos que se entrelaçam no processo de criação dos atores, o são de maneiras descobertas por cada ator. Para Spolin (2001a), a expressão é o principal critério para se identificar uma intenção ou emoção, sendo que o enfoque está em mostrar e não em contar. O trabalho de expressão do ator deve buscar o “onde, quem o quê” do jogo teatral, sendo que o “como” será distinto para cada jogador que, ao improvisar, encontrará o seu modo de fazer ou dizer alguma coisa, o seu modo de estabelecer a comunicação com a platéia.

Retomando a fala de Jonas, compreendemos que a sua preocupação com “fazer da maneira correta” e em ser orientado quanto ao modo de atuar (“a fala, o tom de voz, se está bom, se não está”) revela a sua dificuldade em entender o processo de criação no contexto dos jogos de improvisação. Para Jonas, criar parece significar a apropriação de técnicas previamente estabelecidas, que deveriam ser fornecidas pelo professor e não criadas a seu modo, na relação com os jogadores e com o contexto (onde, quem, o quê).

⁹ No original: “Crear es difícil, la necesidad de creación no siempre coincide con las posibilidades de creación.”

Na entrevista inicial, Jonas foi solicitado a dizer, em uma palavra, suas expectativas com relação a começar a estudar teatro. A palavra escolhida foi “criatividade”. À luz da noção de criatividade a partir de Vygotski, é possível compreender porque a demanda por *feedback* quanto ao seu desempenho foi um fato marcante. Possivelmente, para uma pessoa que enxerga a “criatividade” como expectativa de aprendizado, a recomposição dos elementos da realidade na forma de fantasia e a posterior síntese entre estes elementos modificados na fantasia e os elementos agrupados no contexto real, se mostra como um processo árduo.

Podemos abordar esta dificuldade reconhecendo que a dimensão do pensamento é muito mais ampla do que pode comportar o discurso verbal, de modo que aquele não pode se refletir na palavra, e sim, se transformar para se realizar nela, mediado pelo seu significado (Vygotski, 1992). Lembrando-nos da tendência afetivo-volitiva, assumimos que deste processo também participam os afetos e emoções que impulsionam o pensamento e se fazem presentes na escolha das palavras a serem ditas e no modo como o serão.

Agora, se ao invés da palavra dita em nossa língua materna, da qual nos apropriamos desde a infância, considerarmos a linguagem específica do fazer teatral, veremos que este processo é ainda mais complexo. O pensamento e o sentimento do ator precisam se realizar por meio de um corpo que se faz gesto, postura, movimento, voz, e fazer com que tal forma comunique o que o ator quer mostrar. Para o aluno-ator este processo exige a construção de um ambiente onde aquele se sinta livre e distante dos julgamentos de valor.

Porém, lançando um olhar mais atento sobre as falas de Jonas, bem como ao todo da entrevista, encontraremos um sujeito bastante exigente quanto ao seu desempenho e à noção de certo e errado, bom ou ruim:

“A única coisa é que eu me sentia bem constrangido. (...) No início eu ficava muito com aquela preocupação “ah tem pessoas aqui que já fazem (teatro) faz tempo, eu to começando agora”. (...) Outras pessoas se sobressaíam. Então eu me preocupava muito com isso, de ir lá e fazer alguma coisa que não tinha nada a ver, fazer feio na verdade. (...) Eu tentava às vezes pegar alguns exemplos que eu achava, dentre os bons, digamos assim. Então alguns detalhes eu acabava, “ah, eu tenho que fazer assim que dessa forma é legal”. Eu gostava da maneira que os outros faziam, eu tentava, não fazer igual, mas me desenvolver daquela forma como a pessoa estava fazendo”. (Jonas, entrevista final)

Nesta fala, Jonas se refere à sua participação nos jogos teatrais. O seu constrangimento e sua preocupação em “não fazer feio” diante da platéia formada pelos colegas, revela que os espectadores não eram compreendidos pelo aluno como participantes dos jogos. Conseqüentemente, enquanto espectador, Jonas também não participava do jogo e

passava a buscar modelos dentre aqueles alunos que considerava “bons”. Talvez o contexto do trabalho teatral não fosse compreendido como um espaço ficcional, aberto a percepção de detalhes e pontos de vista diferentes por parte dos espectadores sobre o que foi mostrado pelo ator, e não como um espaço para a produção de juízos de valor quanto ao seu desempenho, o que poderia gerar o sentimento de constrangimento.

Mas se por um lado o constrangimento deste aluno o levava a demandar um *feedback* mais técnico do professor, a fala seguinte revela que foram nos momentos destes jogos, com a mediação daquele, que Jonas começou a superar uma de suas maiores dificuldades:

“Eu acho que a criatividade deu uma melhorada porque eu não sou muito criativo, então no meu dia-a-dia eu tenho essa dificuldade. Então ali nos jogos você tem que pensar muito rápido você tinha que criar muito rápido. E essa parte eu achei interessante para levar para o dia-a-dia, até para o próprio trabalho, você acaba desenvolvendo esse lado também, foi um lado mais marcante”. (Jonas, entrevista final)

Por meio desta fala, Jonas nos mostra que foi durante as atividades dos jogos vivenciados com tanta dificuldade, que a mediação do professor se fez mais evidente, não diretamente, dizendo a Jonas o que fazer e como fazer, mas indiretamente, na medida em os alunos foram desafiados a improvisar, colocados em situações novas que exigiam a busca de diferentes olhares para as tarefas propostas e de novas formas de expressão. Neste momento, ainda que relutante (*“ah, o que é que eu to fazendo aqui?”*) Jonas desconstruiu seu modo de agir cotidiano em função da tarefa proposta durante o jogo teatral conseguindo assim, superar sua expectativa de ser mais criativo e ampliar esta experiência para além do contexto do curso.

3.5 O CONHECIMENTO DO OUTRO E O AUTOCONHECIMENTO

“A relação que o homem estabelece com os outros é, como todas as outras relações, dialética. O homem se torna um sujeito para si próprio através do outro.” (Maheirie, 1994, p. 134). Esta afirmação constrói a base para a definição da alteridade, da relação com o outro na constituição do sujeito, processo que já discutimos em capítulo anterior. Vamos agora retomar alguns pontos desta discussão visando compreender como, para aqueles que se envolveram no curso de teatro e significaram positivamente esta experiência, a mediação do outro foi

fundamental para o estabelecimento de laços afetivos, e para o reconhecimento de si próprios como sujeitos de seus projetos.

O outro dá ao eu as coordenadas de quem ele é a partir de um processo, do ponto de vista dialético, sempre inacabado de desconstrução e reconstrução de si. São as diferentes mediações que o sujeito vai vivenciando ao longo da sua existência que permitem este processo de re-significação de si próprio e, conseqüentemente, a ampliação ou redução das perspectivas de futuro que vão compondo o projeto de ser da cada pessoa.

Deste modo, para se conhecer uma pessoa e seu projeto, é preciso interessar-se por suas relações fundamentais, ou melhor, pelos sentidos apropriados a partir de suas relações. Ao proceder assim, tomaremos conhecimento de mediações que confirmam o projeto de ser de uma pessoa e outras que o desconfirmam: “Pessoas que são como um “trampolim” e pessoas que são como um “muro” para sua perspectiva de futuro.” (Maheirie, 1994, p. 135)

Pelas falas de Edgar, pode-se observar a importância das mediações familiares neste processo de significação de si próprio, bem como na confirmação das transformações sentidas por ele a partir da experiência do curso de teatro. Quando questionado sobre como tem percebido as mudanças que o curso propiciou, Edgar comentou:

“Porque falaram que eu estou brincando mais, estou tirando mais sarro, brincando mais com o pessoal... invento as coisas na hora com o pessoal ali, faço mais brincadeiras. Antes eu já brincava bastante, só que agora eu estou mais solto. Não sei. Eu não sei por que a gente não consegue ver bem claramente o que é que mudou, mas a família falando, então está falado.” (Edgar, entrevista final)

É interessante notar que o aluno não consegue identificar com clareza suas mudanças, nem manifestar em palavras os sentimentos despertados pelo curso. Tal situação é compreensível quando consideramos, como o faz Vygotski (1992/2003), que nem sempre somos capazes de colocar em palavras o que sentimos e pensamos. Mas a família confirma mudanças no seu comportamento, mudanças que, ainda que não sejam relatadas com precisão, são sentidas e apropriadas pelo sujeito a partir da fala da família. As relações familiares se apresentam, deste modo, como propulsoras do projeto de Edgar, confirmando que este aluno conseguiu realizar algumas das transformações que almejava quando entrou no curso, principalmente no que diz respeito à sua expressão.

As transformações ocorridas nas ações de Edgar são percebidas e significadas positivamente pela sua família, a qual por sua vez, enuncia verbalmente esta significação para o aluno. Este, então, constrói os seus sentidos sobre os enunciados dos familiares, de modo que as vozes destes fazem-se presentes nas falas de Edgar durante a entrevista. Neste

momento, Edgar sintetiza seus sentidos em falas direcionadas a mim, enquanto pesquisadora, que a partir de uma pergunta específica, organizei os meus próprios sentidos acerca do curso observado e das falas anteriores de Edgar. Os sentidos sobre este processo se entrecruzam desta maneira, em uma cadeia de enunciados que vai do aluno até a família, de volta para o aluno e para a entrevistadora. Todos estes momentos são momentos de produção de sentidos sobre si próprio, os quais, somados às outras experiências de Edgar, o ajudam a reconstituir-se como sujeito.

Mais adiante, na entrevista, Edgar volta a falar sobre as mudanças percebidas após o curso:

“Ah eu vejo assim, antes eu era mais quietão, e agora eu acho que as pessoas estão vindo falar mais comigo. (...) Porque a pessoa tímida, ela acaba levando a fama de antipática, então agora que eles estão vindo que eu não sou isso, eles estão vindo falar mais comigo. (...) Porque tem bastante gente aqui dentro da escola que a gente não conversava, dava oi, mas não conversava. Agora muita gente, os alunos vêm, a gente conversa, até em Orkut me adicionou (risos).” (Edgar, entrevista final)

Analisando esta fala, podemos compreender que é a partir da apropriação da significação social da timidez como antipatia que Edgar passa, pelo olhar do outro, a ver a si como um sujeito antipático. A perda da timidez significa a possibilidade de aproximar-se mais do outro e mostrar a este outro (e a si mesmo) que ele não é uma pessoa antipática.

Estas novas possibilidades de ser propiciadas pela relação com o outro foram também reconhecidas por Edgar nas relações desenvolvidas na própria turma de teatro durante o curso. Na entrevista inicial, Edgar definiu a busca por autoconhecimento como um objetivo a ser alcançado no curso de teatro. Quando questionado, na entrevista final, sobre esta questão, o aluno revelou que o reconhecimento do movimento de superação vivido por um colega foi mediador do seu próprio processo de superação:

“Ajudou, igual eu tinha falado, eu não imaginava que fosse capaz de fazer essas coisas, mas a gente vê que a gente é capaz de fazer qualquer coisa, é só ter força de vontade. Igual a gente vive falando do Jonas. O Jonas é a prova disso, quando ele chegou, ele era quieto, quieto, quieto, e depois ali na peça fez o que fez, arrasou, então a gente se espelha nele ali, ele mostrou que quer se superar ali. E eu vi também que eu mudei muitas... consegui quebrar essas barreiras. Imagina cantar ali no começo da peça, jamais! Nossa! Até em casa eu tenho vergonha de cantar para os outros, imagina na frente de um monte de gente que você nem conhece”. (Edgar, entrevista final)

Por sua vez, pela fala de Jonas, é possível compreender que o próprio Edgar foi um importante mediador da transformação pela qual aquele passou. No momento da entrevista

final de Jonas, me lembrei do trecho da sua entrevista inicial (citado em item anterior) quando afirmou que tinha dificuldade de conhecer as pessoas por si só, necessitando a mediação de uma pessoa conhecida para estabelecer vínculos com pessoas desconhecidas. Como esta questão não foi retomada espontaneamente pelo aluno, decidi perguntá-lo diretamente se ele podia destacar algum momento do curso em que alguém o tivesse ajudado no movimento de superação citado:

“Eu acho... Uma das pessoas que me ajudou bastante foi mesmo o Edgar, a gente conversava muito. Ele me motivava bastante. Até mesmo no momento que eu senti vontade de desistir, eu acho que se eu tivesse desistido e depois assistido a peça eu não ia me perdoar. Foi uma das pessoas que me ajudou muito a fazer com que eu não desistisse, me dando sempre força. Sempre estava ali tentando falar comigo, percebendo que eu ficava um pouco quieto ali, eu acho que ele me ajudou muito nesse semestre.” (Jonas, entrevista final)

Os motivos que levaram Jonas a quase desistir do curso e o seu movimento até decidir ficar serão abordados no próximo item. Por enquanto, nos basta compreender que aconteceu, entre Jonas e Edgar, a construção de um laço de reciprocidade que fortaleceu o projeto destes alunos. Por um lado, Edgar espelhava-se em Jonas reconhecendo suas dificuldades e o esforço para superá-las. Do outro lado, Jonas encontrou em Edgar alguém para confirmá-lo no seu projeto, na sua possibilidade de superação, realizando aquela mediação que Jonas afirmou necessitar para conseguir se enturmar com os colegas.

Se, como destacamos em item anterior, a linguagem configura, estabelece relações (Smolka, 1995) e é por meio dela que o outro dá ao eu as coordenadas de quem ele é, ou seja, significa a si próprio (Pino, 2000), podemos considerar que no caso de Jonas e Edgar, este mútuo-reconhecimento entre os sujeitos se deu pela mediação tanto da linguagem verbal, cotidiana, quanto pela linguagem teatral. No palco, os alunos puderam observar, em si e no outro, as mudanças engendradas pelas atividades do curso e pela atuação no palco. Fora dele, podiam comentar estas mudanças, afirmá-las, significá-las, estabelecendo uma relação que participou, reciprocamente, da constituição daqueles sujeitos.

3.6 TEATRO SE FAZ EM GRUPO

A observação das aulas de teatro e as entrevistas realizadas nos permitiram reconhecer a organização dos alunos de teatro em um grupo. Este grupo foi constituído por todos os alunos e professores que, além de definirem seus próprios projetos de ser, abraçaram um projeto comum que ganhou sua máxima expressão na realização de uma peça de teatro. A

caracterização deste grupo e as implicações do seu processo de formação para a constituição dos alunos entrevistados, aparece agora como um interessante ponto de discussão.

Para abordarmos esta questão, recorreremos ao embasamento oferecido por Georges Lapassade (1983) acerca dos estudos de Sartre sobre a dialética dos grupos. De acordo com este autor, o grupo é uma totalização em processo que vive uma tensão permanente entre a serialização, entendida como a dispersão, a massificação dos homens – e a totalização. Esta tensão é o motor da dialética do grupo, do seu movimento sempre inacabado em direção a uma unidade que nunca se realiza.

O grupo se faz grupo e só continua a sê-lo na medida em que se refaz continuamente. “Ele toma a si próprio como objetivo para poder procurar objetivos: o grupo supõe uma autocriação contínua do grupo” (Lapassade, 1983, p. 236-237). Neste sentido o grupo, não somente trabalha por um objetivo comum, mas também se trabalha para manter-se.

Lapassade (1983) esclarece que uma fusão de pessoas se transforma verdadeiramente em um grupo quando atinge o estágio de organização. Este estágio fundamenta-se sobre um juramento, ou seja, sobre “o poder de cada um sobre todos e de todos sobre cada um” (p.235) o que mantém a relativa permanência do grupo e o leva a posicionar-se de fato como grupo. Neste estágio, ocorre uma distribuição de funções entre os participantes, tarefas a serem realizadas e exigidas de cada um pelo grupo. Cada função passa, então, a significar cada participante no grupo, mas não elimina a iniciativa singular. A função é classificada, deste modo, como “determinação indeterminada” (p. 238) que deixa espaço para a criatividade singular.

Este movimento do grupo na formação de uma organização pôde ser observado durante o curso de teatro, e se tornou bem evidente quando foi definida qual seria a peça a ser apresentada no final do semestre. A partir desta definição, cada aluno do curso recebeu um personagem a ser estudado, criado, para compor o todo do espetáculo. Sob a ótica da teoria da dialética dos grupos, reconhecemos os personagens como tarefas a serem cumpridas por cada aluno a partir do objetivo do grupo, da criação e apresentação da peça.

Como faço uso aqui do estudo da dialética dos grupos, é importante comentar que apesar de a escola de teatro possivelmente se constituir como uma instituição – digo possivelmente porque não investiguei os pormenores desta questão na presente pesquisa – a turma de teatro observada manteve um movimento mais próximo ao da organização, considerando a livre reciprocidade das relações de interdependência e permitindo que cada participante assumisse uma função no movimento do grupo sem retirar daqueles, sua singularidade. Igualmente, a participação do professor enquanto organizador da atividade de

montagem do espetáculo não descaracteriza o grupo enquanto organização, visto que o professor assumiu a função de mediador da práxis do grupo, mas não de um mediador soberano, como aconteceria em uma instituição. O constante diálogo entre o professor, a monitora e os alunos durante a montagem do espetáculo e as decisões tomadas coletivamente foram determinantes para o resultado final.

Deste ponto de vista, e a partir das falas dos alunos, compreendemos que a realização do espetáculo foi possível devido ao estabelecimento de laços de reciprocidade que permitiram a experiência do compartilhar e do confiar. Para os alunos entrevistados, ficou claro que tais experiências, ocorridas durante o curso, nem sempre são possíveis em outros contextos sociais. Para Edgar, a maior dificuldade encontrada durante o momento das apresentações, foi superada pela confiança na unificação do grupo:

“Questão de trocar roupa (durante o espetáculo) nossa mãe! Dá um desespero, que você não faz idéia, porque você está trocando de roupa e está prestando atenção lá fora. (...) Essa foi a dificuldade maior que a gente enfrentou. (...) Você tem que fazer porque você tem que entrar no palco, pressão mesmo, mas é gostoso. É uma coisa assim, se não der certo, alguma coisa vai sair errado lá, mas você sabe, é aquela confiança que você tem nos seus amigos, se você não entrar na hora, o pessoal vai inventar alguma coisa para cobrir a falha. (...) É a confiança que você tem nos seus amigos ali para te salvar enquanto você está sofrendo lá dentro. (Edgar, entrevista final)

E quando questionado sobre o que levaria do momento dos ensaios da peça, Edgar comenta:

“Eu levo a união de cada um, do pessoal... principalmente naquele dia da briga (risos)... o pessoal se uniu bastante. (...) O grupo é um grupo unido pra caramba. (...) E isso a gente levou para o palco.” (Edgar, entrevista final)

Quando fala sobre o “dia da briga”, o aluno se refere a um incidente ocorrido na véspera da estréia do espetáculo. Neste dia, a turma realizava um ensaio geral fora do horário regular de aula, durante a noite, enquanto algumas turmas das faculdades, com as quais a escola de teatro compartilha o espaço físico, tinham aulas. Como os alunos ensaiavam falando alto, houve um desentendimento entre a turma de teatro e um funcionário das faculdades, incomodado com o barulho.

Por meio do relato deste incidente, é possível reconhecer o movimento deste grupo em manter-se unido, em lutar contra sua extinção, o que, como vimos, de acordo com a dialética dos grupos, representa seu objetivo primeiro. O incidente significou um momento de conflito

para o grupo, ao colocar para os seus participantes, um obstáculo: eles foram desafiados a realizar o ensaio geral do seu espetáculo, fazendo o mínimo de barulho possível.

Neste momento, as relações entre os participantes foram tensionadas e uma nova forma de agir passou a ser exigida. Alunos e professores precisaram adaptar os seus papéis às novas condições do contexto e passaram a se controlar mutuamente para assim, superar as dificuldades impostas pelo conflito: cantar e dizer as falas em voz baixa, operar a sonoplastia com pouco volume, etc. Ao procederem assim, os participantes realizavam também a manutenção do próprio grupo.

Claro está que não somente este incidente isolado provocou a unificação da turma, e sim todo o processo do curso, as relações que foram estabelecidas ali, mediadas pelas atividades propostas pelos professores. Contudo, podemos refletir que, ainda que o grupo viesse se organizando e reorganizando desde o início do curso, foi a partir deste momento de conflito que os alunos passaram a significar sua unificação. Esta significação foi compartilhada no contexto do grupo e passou a mediar as relações e atividades daquele momento em diante.

A experiência da coletividade foi ainda mais significativa para Jonas, que pensou em desistir do curso, mas resolveu ficar pelo compromisso com a peça e com o grupo. Para analisarmos este processo para este aluno, é válido lembrar que sua entrevista inicial foi realizada após a quinta aula do grupo e terceira aula de Jonas, ou seja, ele perdeu as duas primeiras aulas do grupo.

Durante a entrevista inicial, Jonas comentou suas impressões sobre sua participação naquelas primeiras aulas:

“Na primeira aula eu não gostei muito, mas como é aquilo que eu queria, que eu preciso melhorar, que eu preciso, que eu tenho que buscar, eu já fiz a matrícula ali no primeiro dia mesmo (...) Era como se eu estivesse um peixe fora d’água, realmente eu me senti assim. Ah, às vezes eu me perguntava na própria aula: “o que é que eu to fazendo aqui?” (...) Mas aí eu comecei a pensar: “não, mas isso é no início, até eu conhecer as pessoas, até eu conseguir me soltar melhor”. Então a partir da segunda aula já foi mais tranquilo. Essa evolução foi bem legal.” (Jonas, entrevista inicial)

Como Jonas começou o curso na terceira aula do grupo, não participou dos jogos de apresentação realizados nas duas primeiras aulas. No momento em que ingressou na turma, Jonas se deparou com pessoas que já se conheciam, que já estavam mais confortáveis durante os jogos, e ainda, diante de algumas pessoas que já faziam teatro, destacando-se tecnicamente

dentre os demais. Esta situação, parece ter sido significativamente difícil para este aluno que, como havia afirmado anteriormente, necessitava a mediação de um outro para conseguir se aproximar de pessoas desconhecidas. Nestes momentos iniciais do curso, o estranhamento do contexto, o sentimento de não pertencer ao grupo, possivelmente deram impulso ao questionamento de si naquele lugar, à significação daquela experiência e ao vislumbrar de novas possibilidades de ser:

“Na verdade assim, no início eu fui meio que no embalo. Além de eu não conhecer o pessoal, eu não sabia como funcionava, eu não tinha muita noção mesmo. Aí chegou ali por abril e eu tive vontade de desistir. (...) Eu sempre tive vontade de fazer, só que eu não estava vendo aquela vontade que eu tinha na prática. Depois ali, no início de maio, mais ou menos, foi que eu comecei a ver, nossa, legal! É isso mesmo, e melhorei bastante, eu digo assim, principalmente em questão de comunicação com as outras pessoas. (...) Não sei exatamente o que foi... se eu mesmo comecei a me interessar mais já que eu não ia parar, acho até que eu pensei assim: “não, então eu tenho que pegar e me empenhar porque vai ter uma apresentação”. Eu acho que foi o impacto da apresentação, de ter que apresentar bem.” (Jonas, entrevista final)

Jonas começou o curso, teve dificuldades de se enturmar, pensou em desistir. O fato de não ter desistido implicou no compromisso com a apresentação: “ter que apresentar bem” é uma situação desafiadora que o motivou a ter mais empenho nos ensaios e conseqüentemente a entrosar-se com os colegas, entrando no grupo de fato, já que o espetáculo teatral precisa ser construído coletivamente e não pela soma de esforços individuais. Neste sentido, observamos que para Jonas, o curso não só o ajudou a fazer novas amizades, mas também despertou nele o sentimento do compromisso com a coletividade daquele grupo.

Após ter sido perguntado, durante a entrevista final, sobre sua relação com os professores e colegas, especificamente durante os ensaios, Jonas reconheceu o seu distanciamento do grupo no início do curso e o movimento que fez para aproximar-se dos colegas em virtude da apresentação. Além disso, deixou evidente o reconhecimento de sua participação ativa no movimento de excluir-se do grupo. Este reconhecimento talvez possa ser analisado como um sentido produzido durante o próprio momento da entrevista final, visto que foi enunciado após termos conversado bastante sobre este processo de distanciamento e aproximação de Jonas com relação ao grupo:

“Eu acho que por eu ser uma pessoa mais reservada, eu fico no meu canto ali, tento me enturmar, mas bem lento. (...) Eu não estava conseguindo me entrosar, mas depois quando começaram a acontecer os ensaios, começamos a ter mais contato, aí nossa, melhorou assim 90%. (...) Eu senti que tanto eu quanto as pessoas nos aproximamos mais, então o ambiente, para mim, começou a ficar mais descontraído. Não que antes não fosse, mas para mim era

aquela coisa: ah, tudo novo. Então a partir do momento que eu comecei a ter mais contato com as pessoas, conversar mais, aí começou a ficar mais descontraído o ambiente. (...) Acho que antes eu me sentia meio que... eu me excluía um pouco, então eu me sentia um pouco de fora, mas acho que melhorou nesse sentido.” (Jonas, entrevista final)

A experiência do novo, as novas condições de relações – mediadas por atividades diferentes daquelas do cotidiano do aluno e que, portanto exigiam uma nova maneira de relacionar-se – foram colocadas para o aluno no contexto do curso. Quando o aluno exclama “*ah, tudo novo*”, o faz entonando a surpresa diante das novidades daquele contexto. Este sentimento de surpresa é compreensível quando consideramos que, na entrevista inicial, quando solicitado a definir o teatro em uma palavra, Jonas escolheu a palavra “harmonia”. Só que a experiência do aluno no curso não foi de harmonia, e sim, de confronto consigo mesmo e com os outros, com os seus sentimentos, suas dificuldades, seus interesses pessoais e os interesses do grupo. A este respeito reconhecemos, como o fazem Zanella e cols., (2005) que:

As formas que o sujeito encontra, para a superação das contradições não se processa de maneira linear. Ela se dá por avanços e recuos, por afirmações e negações, traduzindo-se num movimento em espiral, onde o sujeito parece reviver velhos dilemas, mas os enfrenta em diferentes níveis de complexidade (p. 197).

Foi ao passar por este conflito, pela contradição e por sua superação, que Jonas pôde lançar um olhar sobre si próprio, avaliar-se e posicionar-se diante do grupo, optando pela aproximação dos colegas e pelo comprometimento com o espetáculo. A partir deste momento, Jonas começou a significar a si próprio como integrante daquele grupo, em sintonia com os demais participantes.

3.7 TEATRO E COTIDIANO

Na discussão apresentada até o momento, compreendemos que o espaço do curso possibilitou a constituição de um grupo unido que, como todo o grupo, lutava por um objetivo comum ao mesmo tempo em que lutava para se manter. A experiência neste grupo foi significada de maneiras diferentes por nossos sujeitos, que mediados pelas relações grupais, transformavam a si próprios.

Ainda imersos na questão das relações e laços estabelecidos no grupo, outra questão ganhou destaque nas falas dos entrevistados: a comparação entre as relações no teatro e as relações em outros contextos sociais.

Vamos dar início a esta questão com Edgar. Quando questionado sobre os motivos que o levaram a optar por esta escola de teatro e não por outra, Edgar nos fez compreender que a qualidade das relações foi mais determinante para a escolha do que as características metodológicas da escola:

“Primeiro os professores, eles são mais amigos, são mais próximos da gente. E até o meu amigo que faz em outra escola, ele fala que os professores são mais afastados dele.” (Edgar, entrevista inicial)

Para nos aprofundarmos nesta fala, é preciso esclarecer que Edgar já tinha contato com algumas pessoas da administração da escola, bem como com alguns professores e alunos, antes de iniciar o curso. O contato anterior ao curso contribuiu, portanto, para a opção por esta escola bem como para a expectativa de manter uma proximidade dos professores durante as aulas. Esta expectativa começou a ser preenchida já nas primeiras aulas do curso, como deixa claro quando, na sua entrevista inicial, fala sobre suas impressões a respeito daquelas primeiras aulas.

“O que eu vejo é que eu estou me soltando mais, se for ver da primeira aula e da aula passada é outra coisa, e estou falando mais com o pessoal, estou perdendo a vergonha, daqui a pouco eu estou que nem em casa, eu começo a brigar com todo mundo. Eu já estou me soltando. Isso é que é o bom. Porque todo mundo está lá procurando a mesma coisa né, então ninguém vai criticar ninguém, muito pelo contrário, o pessoal até ajuda ali, e isso eu não esperava, eu achei que ia ser igual aquela coisa de colégio: Ah, eu errei e todo mundo: “nãããooo”. O pessoal se ajuda, brinca, isso é bacana.” (Edgar, entrevista inicial)

Por esta fala, enunciada na entrevista realizada após a segunda aula do curso, observa-se uma expectativa por parte do aluno de que suas relações no curso se tornem relações tão próximas quanto as familiares. Ele sente o ambiente do curso de teatro como um lugar sem críticas, sem os julgamentos comuns a outros contextos sociais como o da escola. Na entrevista final, realizada depois do curso, o aluno parece ter confirmado esta diferença entre as relações do colégio e as relações no curso de teatro:

“Aqui dá para ver que o pessoal leva a sério. Você pode fazer a coisa mais absurda do mundo ali na frente e ninguém vai ficar tirando sarro da tua cara. Você vai fazer isso no colégio, já não dá. (...) Tem que fazer um bicho lá... o pessoal fica tirando sarro. Você fica o resto da tua vida, o pessoal te chamando... tirando sarro. Aqui não, o pessoal sabe que é uma coisa mais séria, então todo mundo leva a sério. Por mais que seja a coisa mais absurda do mundo, mas é uma coisa séria que (você) está fazendo.” (Edgar, entrevista final)

E mais adiante, ele volta a falar das relações durante os ensaios da peça:

“(...) E esse clima, todo mundo, tirando sarro, brincando, tirando sarro um do outro, isso ajuda, porque daí você se solta mais e faz sem medo.” (Edgar, entrevista final)

Nestas falas, o aluno faz novamente uma comparação entre as relações no curso de teatro e as relações no colégio. Vale destacar que Edgar sugeriu a comparação entre o curso de teatro e o colégio antes mesmo que eu pudesse terminar a pergunta que seria: “Você acha que as relações são diferentes no curso de teatro e no cotidiano?”, o que sugere que a experiência das relações no colégio tenham sido bastante marcantes para Edgar.

Pelos enunciados de Edgar, compreende-se que ainda que no curso de teatro os alunos “tirem sarro um do outro”, o julgamento entre o certo e errado parece ser relativizado, o absurdo torna-se coisa a ser levada a sério, mas o sério também fica descontraído e o teatro se faz um espaço para experimentar o absurdo. Os julgamentos existem, mas são diferentes daqueles do colégio, os quais parecem ter marcado Edgar negativamente.

Ainda sobre as relações no contexto do curso, o aluno relatou um sentimento de grande amizade entre os colegas. Durante a entrevista final, suas falas evidenciaram o sentimento de ter vivido relações mais intensas no curso de teatro do que costuma vivenciar no cotidiano:

“A questão da amizade de todo mundo. Isso que eu achei muito bacana, todo mundo se ajuda. Quem já fazia teatro dava um auxílio para a gente. Quem não fazia também dava auxílio porque também estava bem empolgado. Quando chegava, todo mundo recebia a pessoa, tentava deixar a pessoa num ambiente o mais agradável possível para não ficar se bloqueando, isso eu achei bacana. O pessoal se ajudou bastante”. (Edgar, entrevista final)

Sentidos semelhantes são relatados por Jonas quando perguntado sobre como foi a relação com o grupo durante os dias de apresentações:

“(...) Na hora que estávamos ali na coxia, no camarim, um tentava ajudar o outro (...) tanto as pessoas que estavam iniciando (...) quanto as que já faziam há mais tempo. (...) Era um grupo só, não tinha distinção. Foram os momentos em que eu senti isso, que eram todos iguais, todos estavam no mesmo barco. Até eu vi assim todos tentando se ajudar, todos nervosos, um tentando ajudar o outro a se acalmar. Ali que eu percebi a união do grupo. Eu imaginei assim um barco onde todos estivessem dentro, se um fizesse alguma coisa errada, todos afundavam, mas ao mesmo tempo todos se ajudavam para que tudo desse certo. E quando a gente retornava, saía de cena, tinha muito aquele retorno assim: “ah foi legal, tava bem”, entendeu? Então eu achei muito legal, a união foi 10”. (Jonas, entrevista final)

Para estes alunos, a intensidade dos vínculos parece ter se intensificado no momento das apresentações. Neste momento, não houve o sentimento de distinção entre o aluno que já fazia teatro e o iniciante, fato que ganha destaque principalmente na fala de Jonas, que

anteriormente havia relatado a comparação que fazia de si próprio com os colegas mais experientes durante as aulas.

3.8 A CARREIRA DE ATOR

A princípio, o desejo de profissionalizar-se como ator não foi relatado dentre os motivos para o ingresso no curso de teatro. Entretanto, já nas entrevistas iniciais, conforme conversávamos, a possibilidade de seguir a carreira profissional de ator foi transparecendo nas falas dos dois alunos entrevistados.

Aqui também realizaremos uma comparação entre os sentidos de Edgar e os sentidos de Jonas, alunos que apresentam condições diferentes para a realização dos seus projetos.

Podemos verificar como esta questão se insere na vida de Edgar comparando um trecho da sua entrevista inicial com um trecho da sua entrevista final. No primeiro momento, Edgar revela o que deseja alcançar com o curso:

“Alcançar... A princípio estar me conhecendo, se por um acaso, vai que eu fico famoso. Seria até que bacana, mas a princípio é isso, mas se eu conseguir conciliar o teatro com o trabalho, alguma coisa assim, seria muito bom também, trabalhar com isso. (Edgar, entrevista inicial)

Na última entrevista, comenta o que é teatro para ele após ter passado pela experiência do curso.

“Hoje? (O teatro) virou um vício. (risos) Eu me viciiei (...) eu quero seguir carreira agora, é isso o que eu quero, eu gostei muito, me viciiei. (...) A princípio eu via o teatro só pra assistir uma peça, ver alguma coisa, eu não via isso como uma profissão. Mas agora, depois de estar lá dentro, de ver o gostoso de estar lá dentro fazendo, a correria que é... Ah não, é isso o que eu quero”. (Edgar, entrevista final)

Na entrevista inicial, Edgar afirma a busca por autoconhecimento como sua principal motivação para o curso. Percebe-se também que lá já estava presente um desejo de trabalhar na área, e talvez até “ser famoso”. Já na entrevista final, este desejo torna-se uma certeza para Edgar, tão forte quanto um vício, uma mediação necessária para viver. A diversão e a correria aparecem com força na fala de Edgar dando sentido às experiências do curso e parecem motivar, não somente a busca pela carreira profissional, mas também a busca pelo novo sujeito que ele quer ser. Esta nova possibilidade é vislumbrada pelo sujeito que assume a carreira de ator como estratégia para este projeto.

Questões financeiras e considerações sobre a realidade do ator profissional no Brasil não parecem ter sido consideradas, visto que não apareceram no seu discurso.

Situação diferenciada foi apresentada por Jonas, que é casado, não mora mais com os pais, trabalha durante o dia e faz faculdade à noite. Suas condições sociais e expectativas frente à profissionalização são diferentes das de Edgar. Na entrevista inicial, quando perguntado sobre o que esperava alcançar com o curso, Jonas comenta:

“(...) talvez eu goste da coisa, seria uma atividade paralela, um hobby. Se eu gostar, vou continuar, vou fazer e vou por essa área, mas não deixando a outra e quando estiver seguro nessa, eu digamos assim, eu transfiro. (...) Tem a questão também da idade, talvez eu deveria ter começado antes, mas não comecei, mas também nunca é tarde. (...) O que eu não posso é assim, eu tenho que fazer as duas coisas paralelas, eu não posso fazer só uma coisa, mesmo porque hoje eu tenho que me sustentar, então enfim, eu tenho as minhas contas no final do mês, tenho que pagar a faculdade, então é complicado mesmo.” (Jonas, entrevista inicial)

E na entrevista final, o aluno retoma a mesma questão:

“Por enquanto eu estou continuando as aulas, (...) mas não sei se realmente um dia eu vou seguir carreira, se eu devia ter começado mais cedo. Eu já eu estou com 30 anos. Eu me pergunto se eu tivesse começado lá pelos 20, hoje eu estaria bem avançado. (...) Porque hoje eu sou o mais velho, pelo menos eu era o mais velho da turma. (...) Eu acho que quando você começa mais novo (...) você já vai para aquele caminho e talvez você tenha mais oportunidades também. Então se eu tivesse começado antes, (...) hoje, com 30 eu já estaria bem avançado (...) na técnica mesmo”. (Jonas, entrevista final)

A preocupação com a idade apareceu espontaneamente nas entrevistas inicial e final, sendo recorrente na fala de Jonas. Na seqüência da entrevista, perguntei que tipo de oportunidades ele achava que teria se tivesse começado antes. Sua resposta foi: *“Oportunidades eu falo até de trabalho mesmo.”*

Cabe aqui lembrar que durante as primeiras semanas, muitos alunos entraram e saíram da turma, de modo que após o primeiro mês de aula, a maioria dos alunos mais velhos havia desistido, permanecendo muitos com aproximadamente 18 anos. Diante desta situação, Jonas compara-se com os alunos mais jovens e sente que se tivesse começado antes, hoje estaria mais desenvolvido tecnicamente e teria mais oportunidades de trabalho na área.

Aqui, abrimos um espaço para considerar o modo como a percepção social da arte participa da definição dos objetivos e construção dos projetos dos sujeitos em nossa sociedade. É Vygotski (2003), quem afirma a criação como um processo que cabe a todos, em maior ou menor grau, possibilitando o processo de constituição do sujeito, e não como patrimônio de alguns eleitos dotados de talento extraordinário.

Já Augusto Boal (1983), em defesa de um teatro político e capaz de mobilizar os espectadores para a transformação social, afirma que o teatro deveria ser feito pelo povo que, deste modo, deixaria de ser simplesmente inspirador e consumidor desta arte para se tornar dela também produtor. Seu posicionamento é a favor de um teatro que ofereça técnicas para qualquer pessoa utilizá-lo e não somente para os chamados atores consagrados, preparados desde crianças para esta prática. Em defesa deste posicionamento, Boal faz uma interessante comparação da prática teatral com a prática esportiva:

Podemos assistir a um bom jogo de futebol, mas devemos sobretudo aprender a jogar futebol. Não é necessário que o ator comece a sua educação aos 8 ou 12 anos; qualquer pessoa pode começar a fazer teatro quando sentir necessidade disso. (...) Não estou contra os profissionais. Mas estou contra o fato de as representações se limitarem a profissionais! *Todos devem representar* (Boal, 1983, p. 17).

Observamos que a situação a qual Boal refere sua crítica se faz presente nos enunciados de Jonas. Sabemos que Boal não quer dizer, com o seu comentário, que todos devem ser atores profissionais, mas o lugar que ocupa o teatro em nossa sociedade não oferece muitas opções para quem deseja se dedicar a esta forma de arte.

Para Jonas, na medida em que existe uma dificuldade financeira, o desejo de ser ator é ameaçado pela necessidade de manter uma carreira profissional financeiramente mais lucrativa e pelo mercado que seleciona os atores com mais experiência. Tal situação o leva a questionar a possibilidade de seguir carreira ou de manter a atividade do teatro como *hobby*. Em outro trecho da entrevista final, observamos que esta dúvida permanece e a possibilidade de profissionalização é dificultada pela necessidade de estudar a noite, já que o aluno trabalha durante o dia:

“Hoje eu tenho idéia de seguir mesmo, de continuar fazendo (teatro). Até eu gostaria de fazer a linha de formação, mas como eu estudo a noite não tem... Geralmente é a noite (o curso de formação), acho, dois ou três dias a noite, daí não tem como, mas quero continuar sim.” (Jonas, entrevista final)

Comprendemos assim, que os enunciados de Jonas sobre as condições para o seu projeto de ser, carregam um ponto de vista ideológico sobre o modo como as atividades artísticas em geral, e o teatro em particular, são concebidos socialmente. O termo ideológico é aqui entendido como o faz o círculo de Bakhtin. De acordo com Faraco (2006), na concepção bakhtiniana, qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias, isto é, no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana (arte, ciência, filosofia, direito, religião, ética, política). Além disso, todo o enunciado possui uma dimensão avaliativa,

expressa um posicionamento social valorativo, um lugar social, que constitui um ponto de vista ideológico.¹⁰

O ponto de vista que expressa Jonas e que se faz constitutivo das suas possibilidades de ser é compartilhado por outros sujeitos que buscam as atividades artísticas e também participa dos seus processos de subjetivação. Zanella e cols. (2005) nos dão um exemplo desta concepção ideológica e das suas conseqüências para aqueles que buscam a profissionalização como artistas:

(...) a visão de arte como “supérflua”, “simples objeto de prazer hedonista ou decorativo”, participa muitas vezes da construção do projeto de jovens que se aproximam da arte, tanto para aqueles que a reproduzem, quanto para aqueles que a superam e conseguem, apesar deste preconceito, transcender-se em artistas profissionais. Os sujeitos, nesta perspectiva, se objetivam dialetizando as contradições, em alternativas ou caminhos possíveis, de acordo com seu contexto específico (Zanella e cols., 2005, p.197).

Mas, ainda que alguns consigam encontrar caminhos alternativos para a realização de seus projetos, outros tantos permanecem na contradição entre o desejo de ser artista e a realidade das condições de trabalho do ator em nossa sociedade. Contradição esta que, muitas vezes, é superada pela opção de uma profissão paralela ao fazer teatral, que permanece como uma atividade secundária.

3.9 A RELAÇÃO ATOR-PERSONAGEM

Como ressaltamos desde o início, o semestre observado do curso de teatro foi concluído com a montagem e apresentações de uma peça teatral: *Lisístrata*, de Aristófanes. Ela é ambientada na antiga Grécia e aborda uma greve de sexo feita pelas mulheres na tentativa de convencer os homens gregos a acabarem com as guerras. Ainda que o foco deste estudo não nos permita aprofundar o processo de criação do espetáculo, particularmente o processo de criação do personagem no teatro, é importante introduzir esta discussão destacando os sentidos atribuídos pelos sujeitos entrevistados a esta experiência de criação e apresentação.

Para dar início a esta questão fazemos uso de um dos enunciados de Edgar sobre como vivenciou o processo de criação de um dos personagens que interpretou na peça, o embaixador:

¹⁰ Faraco (2006) e Miotello (2007) abordam com profundidade a concepção bakhtiniana de ideologia, diferenciando-a das leituras marxista e subjetivista deste termo.

“Eu tentei fazer ele de várias formas. (...) A princípio a gente estava pensando em fazer ele bêbado. (...) Só que daí não deu muito certo. E daí, fui tentando várias maneiras, eu fui vendo filmes, pesquisei na Internet, história mesmo de como eram os embaixadores na época, fiz um monte de pesquisa, daí eu vi que era uma pessoa mais séria, não dava pra ser tirando sarro, apesar de ser uma comédia, mas não dá pra ser muito né? Tanto que eu fiz ele mais sério, falando alto, mais reto. Tanto que teve um dia na peça que eu saí do personagem, fui entregar um negócio para o outro lá e saí, e mudei minha voz, falei diferente, fiquei bem perdido. (...) Então mudou bastante, e a gente sente.” (Edgar, entrevista final)

Já vimos que, para Vygotski (2003), a imaginação se estrutura a partir das vivências e percepções da pessoa no mundo. A partir desta primeira relação básica entre imaginação e realidade, o autor nos apresenta uma segunda forma de relação, mais complexa, porém subordinada a primeira: a imaginação de algo que não foi vivenciado pelo sujeito a partir dos elementos fornecidos pelos outros.

Esta última fala citada de Edgar nos ajuda a compreender esta forma de relação fantasia-realidade. Inicialmente, a imaginação de Edgar não possui elementos suficientes para fantasiar um quadro dos embaixadores na época clássica da Grécia, tempo/espaço no qual se passa a peça. Como não pode deslocar-se para aquele contexto, Edgar recorre à internet para ampliar seus conhecimentos e apropriar-se dos elementos necessários à criação do seu personagem dentro do todo da peça. Neste caso, mesmo que Edgar não tenha vivido a época da Grécia clássica, as informações oferecidas pelos outros, possivelmente historiadores e pesquisadores que compartilham seus conhecimentos na internet, oferecem os elementos necessários para que o aluno fantasie aquele contexto e elabore seus personagens de acordo com o mesmo. Posteriormente, será no corpo de Edgar que estes personagens criados na imaginação ganharão forma, passando a existir concretamente no mundo, no momento da apresentação da peça.

A análise do processo de criação do personagem no teatro pode ser realizada com a ajuda das considerações de Bakhtin acerca da relação entre autor, ouvinte e herói. Ainda que o referido autor tenha apresentado esta relação dando foco à obra literária, suas conclusões podem ser ampliadas para outros contextos, como o da criação teatral.

Para Bakhtin (1976), a obra de arte se concretiza a partir de uma relação entre o autor-criador e o ouvinte, este entendido como um participante constante na fala interior e exterior do autor e a quem ele orienta sua obra e que, por consequência, ajuda a determinar a sua estrutura. Esta relação é mediada pelo que Bakhtin denomina herói da obra, que é aquele ou aquilo do que fala o autor, ou seja, o tema.

Aqui cabe fazer duas considerações sobre o modo como esta relação se estabelece no

teatro. Em primeiro lugar, é importante considerar que ao contemplar o estudo da obra literária, Bakhtin refere-se ao ouvinte como aquele que o autor imagina durante o processo de criação e não ao ouvinte real, leitor de fato do texto escrito. Também no fazer teatral este ouvinte imaginado se faz presente, principalmente nos momentos iniciais de leitura do texto dramático, construção do personagem, montagem do espetáculo, ensaios. Mas na realização da obra teatral, se faz presente também o ouvinte real, o leitor da obra teatral que se apresenta em carne e osso na platéia e que vai com a obra dialogar.

Em segundo lugar é preciso considerar que na arte de atuar, o herói a quem o ator dá vida não se concretiza em um objeto estético externo a ele e sim no próprio corpo do ator, de modo que este se constitui como um sujeito que “ganha o contorno especial do objeto estético” (Reis, 2007, p. 56).

Neste processo, o ator se faz outro de si mesmo ao transformar o seu corpo no corpo do personagem. Aqui abrimos um espaço de diálogo para nos aproximarmos de outros autores que abordam os fazeres artísticos desde a perspectiva sócio-histórica da psicologia e, nesta direção, destacamos Reis (2007) que versa sobre a constituição da obra no corpo da dançarina do ventre. Afirma a referida autora que “a forma que o corpo enforma o transforma. Neste processo de enformação da matéria do corpo durante a realização dos movimentos, o sujeito que dança se transforma em outro” (p. 45 – grifo da autora).

Na arte do ator, este processo de enformação do corpo só é possível a partir de um árduo processo de criação anterior ao momento da estréia, mas que continua sendo re-criado a cada apresentação.

Mas como é possível ao ator fazer-se outro de si mesmo no momento da criação sendo que naturalmente não se coloca concretamente em dois lugares no mundo físico? Na base desta resposta encontramos o conceito bakhtiniano de exotopia.

Bakhtin (2003a) ressalta que as pessoas encontram-se posicionadas exotopicamente umas às outras. Isso significa que entre eu e o outro há um distanciamento que me permite enxergar nele aquilo que ele próprio não pode ver em si, e vice-versa. Ao mesmo tempo em que tenho o privilégio de ver o outro como um todo, pode também, somente o outro, ver a mim.

Desde esta condição humana, a criação estética nasce do posicionamento exotópico do autor com relação à obra. A este respeito, comenta Todorov no prefácio do livro de Bakhtin, *Estética da Criação Verbal* (2003, p. XIX): “A criação estética é, pois, um exemplo particularmente bem-sucedido de um tipo de relação humana: aquela em que uma das duas pessoas engloba inteiramente a outra e por isso mesmo a completa e a dota de sentido”.

Consideremos um autor que escreve uma peça de teatro. A peça, enquanto criação estética se estrutura desde esta posição exotópica do autor para com suas personagens. Desta posição o autor enxerga e conhece tudo o que cada personagem enxerga e conhece dentro do seu mundo, e tudo o que elas não podem enxergar já que estão, neste mundo, imersas. A consciência do autor é, portanto, uma consciência que abrange a consciência da personagem com elementos transgredientes¹¹ a ela mesma.

... E nesse excedente de visão e conhecimento do autor (...) em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (Bakhtin, 2003a p.11).

Bakhtin (2003a) define, a partir do conceito de exotopia, dois momentos da atividade estética: a compenetração e o distanciamento. Para conceber o outro esteticamente é preciso, no primeiro momento, ver e inteirar-se do que aquele vivencia, colocar-se no lugar dele, coincidir com ele, tanto quanto for possível “adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia” (p 24). Após colocar-se no lugar do outro, deve-se retornar ao seu próprio lugar, agora com um outro olhar. Do lugar de fora da compenetração com o outro pode-se dar início a atividade estética, dando uma forma dotada de sentidos ao material compenetrado.

Com base nestas considerações podemos retornar à questão da criação do personagem pelo ator no teatro. De fato, não podemos nos posicionar exotopicamente a nós mesmos. É diante do outro que acontece a exotopia, seja este outro um sujeito ou um personagem da criação estética. É com relação ao personagem que o ator se posiciona exotopicamente, enxerga-o como outro e dele se aproxima, se inteira do seu mundo, vivencia o que ele vivencia, sente como ele se sente, para então dele se afastar e definir sua forma, seu andar, sua fala, seus movimento, etc. O ator se torna outro sem deixar de ser ele mesmo. Este processo não se dá de forma linear e tão bem definida, pois o ator se envolve com e se distancia do personagem em diversos momentos da criação.

Cabe aqui citar Stanislavski (2006) e a contribuição de sua teoria para a compreensão da relação ator-personagem. Para este teórico, os sentimentos apresentados pelo ator no palco resultam de um contato entre o ator e a situação em que se encontra a pessoa que ele está retratando, por meio da imaginação. Esta organiza fatos, sentimentos, lembranças adquiridas na concretude da vida do ator para que este vivencie o papel como se fosse ele próprio nas

¹¹ Paulo Bezerra esclarece em nota de tradução do livro *Estética da Criação Verbal* que o termo transgrediente, utilizado por Bakhtin significa, entre outras coisas, “ir além, atravessar, exceder, ultrapassar, transgredir”.

condições do seu personagem: “O *se dá* o empurrão na imaginação dormente, ao passo que as circunstâncias dadas constroem a base para o próprio *se*” (p.81 – grifo nosso). Por circunstâncias dadas, o referido autor compreende o enredo da peça, os seus fatos, sua época, o tempo e o local da ação, as condições de vida, a interpretação dos atores e do diretor, a produção, o cenário, os trajes, os efeitos de luz e som, enfim, “todas as circunstâncias dadas a um ator para que as leve em conta ao criar seu papel” (p.80).¹²

O fato de atuar como se estivesse nas condições do personagem, nos revela que o ator não abandona a si para ser um outro. Ele fundamenta na sua própria existência o outro que representa no palco. É também neste sentido que Spolin (2001b) sugere pensar o ator “como um ser humano trabalhando com uma forma de arte e não como alguém que mudou de personalidade para o bem de um papel em uma peça” (p115).

Autores e atores da atualidade como Carvalho (2004) também abordam esta questão. O referido autor comenta:

Se tal premissa fosse verdadeira, se o ator em cena substitui o seu “eu”, pelo do personagem, como conciliar essa “incorporação” às contingências da cena da ribalta? A caso uma “pomba-gira”, por exemplo, poderia seguir um texto predeterminado, ou uma marcação, movimentação criada por um diretor? (Carvalho, 2004, p. 57).

Vejamos como se deu este processo para Edgar. Na fala seguinte, ele comenta como estabeleceu sua relação com os personagens representados na peça:

“Eu coloquei isso na cabeça para conseguir fazer, não sou eu que estou lá, é o embaixador que está lá. (...) Porque eu sou bem, nossa, eu sou muito tímido. Dependendo da ocasião eu não falo, fico vermelho, começo a suar, e lá não. (...) Tanto que ali na coxia (...) eu coloquei na minha cabeça, agora eu estou no personagem, eu mudava, e eu sofri mais porque eram 3 personagens. Eu tinha que fazer diferente. (...) No começo era como soldado, então era uma coisa mais reta, aquela coisa, tudo bonitinho. Depois eu volto como o criado (...) daí eu fiz ele mais bobão, meio surdo. (...) E depois volta e o embaixador que é o mais sério, mais rijo. Mas é aquela coisa, a gente está lá atrás trocando de roupa, já está pensando no outro personagem, como é que eu vou ter que entrar, porque eu não posso entrar da mesma forma, se eu entrar igual, (...) as pessoas que estão assistindo não vão entender, porque é o mesmo ator.” (Edgar, entrevista final)

Embora iniciando os estudos do fazer teatral, Edgar parece ter se esforçado para estabelecer uma relação exotópica com seus personagens. Ao buscar conhecimentos sobre o

¹² Constantin Stanislavski elaborou suas teorias fundamentando-se na análise psicológica do comportamento do ator. Embora de natureza epistemológica diferente da adotada em nosso trabalho, consideramos sua obra rica e pertinente ao nosso tema. Para o estudo deste autor, consultar Stanislavski (1995; 2004; 2006) e Carvalho (1992).

momento histórico-cultural no qual se passava a peça, Edgar pôde criar personagens consonantes com aquele contexto, sintetizando nestes, os sentidos produzidos sobre as informações pesquisadas. Apoiando-se nestas informações, Edgar pôde, durante os ensaios, vivenciar estes personagens, sentir-se *como se* estivesse nas mesmas condições dele.

Em cena, o aluno não perdia a si próprio, o que significaria esquecer-se do contexto teatral no qual se encontrava em função da existência dos personagens. Ao contrário, ao ensaiar cada personagem, ele se aproximava deste, colocando-se no seu lugar, mas também se distanciava, preocupando-se com sua forma, com o seu acabamento estético, tendo em vista a necessidade de comunicar-se com a platéia, de fazer com que cada um fosse diferenciado e compreendido pelo seu espectador. O próprio fato de tentar superar sua timidez assumindo que não seria ele, Edgar, quem estaria no palco e sim o seu personagem, revela que o aluno não deixou de considerar o contexto teatral no qual se encontrava, mas que compreendia a diferença entre o ator/aluno e a criação.

No contexto do teatro-educação, esta parece ser uma situação freqüente:

É interessante observar como os alunos mais tímidos superam as dificuldades de trabalharem no palco, quando realmente compreendem que ao apresentarem determinado personagem, quanto mais claro, quanto mais vivo, quanto mais acabado estiver o seu herói, quem em última instância será observado pela platéia será o personagem e não o ator (aluno) que o estará representando (Carvalho, 2004, p. 61).

Não podemos deixar de considerar que ainda que o ator se posicione, com o auxílio da imaginação, distanciado do seu personagem, ele nunca poderá ter, sobre o seu corpo, o mesmo olhar que outra pessoa pode ter. Nem mesmo o espelho ou uma gravação em vídeo realizam esta função com acuidade. Por este motivo, mesmo os atores com grande experiência e amplo conhecimento recorrem a parceiros de diálogo (atores e diretores) como mediadores de suas criações. Não seria diferente no caso de Edgar, que enquanto iniciante na atuação teatral contou com o olhar dos professores e colegas neste processo. Portanto, compreendemos que os personagens, cujas formas são realizadas no corpo de Edgar, objetivam não somente os sentidos deste aluno sobre sua criação. Eles carregam em si também as vozes do autor da peça, de cada ator ou investigador teatral que contribuiu para o conhecimento de Edgar, dos parceiros de diálogo na sua pesquisa na internet, dos colegas e professores e de todos os que participaram do processo de criação de figurino, cenário, maquiagem, etc., possibilitando o acabamento estético.

Desde a contribuição teórica até aqui considerada, podemos nos voltar para a afirmação de Reis (2007): “o corpo é fundante do sujeito. O eu não é uma instância incorpórea, abstrata, imaterial que habita ou possui um corpo. O sujeito não tem um corpo. *O sujeito é um corpo*” (p 41).

Ao transformar o seu corpo, Edgar se transformava. A ação de objetivar-se no personagem corresponde, ao mesmo tempo, a um movimento de subjetivar-se em um processo que não termina no momento da apresentação, e sim, continua conforme o aluno relembra sua experiência e amplia seus sentidos sobre ela, fazendo presentes, no seu corpo, todas as vozes daqueles que participaram deste processo. Estas vozes agora compõem a voz de Edgar, se fazem presentes nos seus enunciados, tanto os artísticos, quanto os verbais do momento da entrevista, e nos permitem compreender o novo ser que emergiu desde todas as vozes apropriadas.

Foi a passagem por todo esse processo criativo que permitiu a Edgar significar positivamente os dias de apresentação do espetáculo, e resumir no seguinte comentário suas impressões acerca destes momentos:

“No primeiro dia dá medo de entrar, no segundo a gente não vê a hora de entrar, e no terceiro a gente não quer sair (risos). A gente quer ficar lá.” (Edgar, entrevista final)

Consideremos agora como se deu a relação ator-personagem para Jonas, a partir de um trecho da nossa entrevista final, no qual ele comenta seus sentidos sobre as apresentações da peça:

“É um momento muito envolvente (a apresentação). (...) Muitas vezes quando saía fora daquilo, e você via a realidade, você tinha vontade de voltar. Aconteceu muito isso, principalmente na última apresentação, (...) quando eu estava indo embora. Assim, sabe quando você sente um vazio... como se eu tivesse perdido algo assim. (...) Daí eu fiquei perguntando: “nossa, mas por quê?”. Depois no outro dia, na segunda feira é que eu fui perceber... Eu não sei se de uma certa forma como eu estou passando por um processo meio complicado no meu trabalho, (...) talvez eu queira mudar (...) eu sinto essa necessidade de ir para outro lugar, de estar vendo coisas novas. (...) Eu acho que no teatro eu acabei fazendo com que ele me ajudasse, é um escape, digamos assim. E daí quando teve a última apresentação eu acho que eu meio que caí na realidade. A apresentação acabou e a vida continua, o trabalho continua, e continua aquilo e está na mesma. (...) Ah, você acaba tendo um choque, digo ah, não queria mais esse trabalho, e queria estar só fazendo teatro.” (Jonas, entrevista final)

Pesquisadora: O que você acha que tem no teatro que funciona como um escape?

“Eu acho que é a questão do personagem. Você acaba fugindo de algumas coisas da tua vida real que não são legais e no teatro você acaba esquecendo, deixando aquilo para fora, como se aquilo não existisse.” (Jonas, entrevista final)

Estas falas mostram que, para este aluno, a experiência da apresentação foi um “momento de escape”, um momento para viver uma outra realidade, diferente do mundo do trabalho, onde tudo “está na mesma”. Vale destacar que, na entrevista final, quando solicitado a definir o teatro em uma palavra, ele escolheu a palavra “sensacional”. E quando solicitado a definir a experiência das oficinas em uma palavra, ele escolheu a palavra “transformador”. Sensacional é aquilo que produz sensação intensa. O teatro, para Jonas, parece se mostrar como um espaço onde pode “ver coisas novas”, vivenciar emoções, ao mesmo tempo em que se transforma, supera a si próprio, de um modo que a experiência do cotidiano, particularmente do trabalho, não lhe permite.

O espetáculo é definido por Jonas como “um momento muito envolvente”. Como vimos em itens anteriores, Jonas seguiu um caminho penoso para poder de fato envolver-se com o espetáculo, com o grupo, superando sua timidez, sua dificuldade de comunicação, sua falta de tempo para os ensaios devido à necessidade de trabalhar e estudar, seu movimento de isolamento, seus sentimentos de “peixe fora d’água”. Portanto, a motivação por continuar e manter-se envolvido com o teatro, parece transcender um envolvimento com a realidade do espetáculo, significando também um envolvimento com o grupo, o sentimento de pertença, um movimento na tentativa de manter os vínculos conquistados e as novas maneiras de se relacionar, os novos sentimentos que, no curso, ele conseguiu experimentar.

Esta necessidade de viver “outra realidade” explicitada por Jonas permite-nos considerar que para este aluno, a vivência do personagem é significada como uma possibilidade de escapar, ainda que por alguns instantes, das dificuldades da “vida real” e não tanto como uma possibilidade de relação estética com este personagem. Em suas falas, Jonas não demonstra uma preocupação com a separação entre ele e o personagem, necessária ao seu acabamento estético.

Abordando a experiência de Jonas no palco, a partir de Bakhtin (2003a), poderíamos indagar se ele não teria se envolvido mais em uma atividade de “interpretação” (p. 68) do que na criação de uma atividade esteticamente acabada. A atividade de interpretar é comparada, pelo referido autor, às brincadeiras infantis, durante as quais, as crianças não pressupõem um espectador situado fora da atividade, não organizam a brincadeira em uma forma estética visando um contemplador. Elas vivenciam as pessoas da brincadeira (polícia, ladrão,

professora...) desejando serem estas pessoas e não as reconhecem como personagens, como heróis dos quais precisam se distanciar para conceber uma forma significativa.

Tal relação entre Jonas e o seu personagem pode ser ilustrada pela fala na qual comenta os sentidos sobre a experiência de estar no palco:

“A única coisa que às vezes eu percebia é que nós ficávamos bastante em cena e às vezes ficava sem ter muito que fazer, porque não eram tantas falas e tinha que ficar o tempo, em algumas cenas o tempo todo ali. Então às vezes você ficava meio perdido sem ter muito o que fazer “ah, estou aqui, estou sendo observado, mas não tenho muita coisa a fazer”. (Jonas, entrevista final)

Ao sentir-se perdido, sem ter o que fazer no palco, Jonas perde o seu personagem. Neste momento é o próprio Jonas quem está em cena, é ele quem está sendo observado. Isso parece nos mostrar que o aluno não consegue estabelecer a exotopia em relação ao personagem, não dá a ele um acabamento e o personagem perde seu sentido quando não tem nada a dizer.

Carvalho (2004) relata observar com frequência esta situação entre seus alunos-atores e afirma que isto acontece porque, quando o ator não é capaz de olhar para o seu herói, reconhecendo-o como um outro, ele também não consegue compreendê-lo e dar a ele “uma forma adequada, significativa, expressiva” (p. 62).

A fala de Jonas chama atenção também pelo modo como a relação ator-platéia foi apropriada por este aluno. Retomando o que foi dito no item Jogos Teatrais sobre esta relação, de acordo com Spolin (2001a) e Koudela (2001), a platéia deve ser compreendida pelo aluno-ator como um grupo de pessoas que compartilha uma experiência, respondendo a uma comunicação feita pelo parceiro no palco. Esta exacerbação do sentimento de estar sendo observado que Jonas relatou parece demonstrar que este aluno não chegou a compreender a relação com a platéia desta maneira. O sentimento de ser observado reflete o não reconhecimento dos espectadores como participantes ativos da experiência vivida no contexto do teatro, no qual a comunicação aconteceria como em uma via de mão dupla. Ao contrário, ao dizer que não tinha “muito que fazer” quando não tinha falas, Jonas parece nos dizer que reconhece a relação com a platéia como uma via de mão única, na qual quem está no palco assume o lugar de emissor das falas, e quem está no lugar da platéia permanece como contempladora receptora do espetáculo. Outras considerações sobre o modo como esta relação foi significada por Jonas serão apresentadas no item 3.12 deste estudo.

Tendo ou não concebido sua criação esteticamente, Jonas significou a experiência do palco positivamente, e a atividade teatral parece ter alcançado a finalidade almejada por este aluno. Por meio das apresentações e do curso, Jonas estabeleceu novos vínculos, sentiu-se mais desinibido, melhorou sua comunicação no cotidiano, teve contato com uma nova forma de linguagem, encontrou um espaço para novas experiências e ampliou o reconhecimento das suas possibilidades de ser.

3.10 AS VÁRIAS VOZES DO ESPETÁCULO

Desde o referencial bakhtiniano, podemos pensar cada elemento constituinte da obra teatral como uma diferente voz que se faz presente no espetáculo. Por meio da confecção do cenário, por exemplo, o cenógrafo objetiva os seus sentidos sobre o espetáculo em construção, fazendo presente a sua voz. Da mesma maneira participam o iluminador, o sonoplasta, o coreógrafo, o figurinista, o maquiador, o diretor e todos os que atuam na produção, de modo que estas diferentes vozes dialogam para dar vida ao espetáculo teatral.

No curso observado, os alunos participaram de um espetáculo teatral que permitiu não só a experiência da atuação, mas também o envolvimento com estes diversos elementos que o constituem. Foram os próprios alunos, mediados pelos instrutores, os responsáveis pela a composição do cenário, figurino, adereços, sonoplastia e coreografia da peça.

Dentre os alunos do curso, Edgar foi quem se envolveu mais intensamente com diferentes momentos da montagem do espetáculo, apropriando-se de diversos elementos da sua produção. Na fala seguinte, este aluno discorre sobre o seu envolvimento com a produção do material de divulgação do espetáculo:

“Eu dei a sorte de conseguir o patrocínio para fazer o material, depois cada um pegou um pouco de cartazes, essas coisas, e saiu distribuindo. (...) Nunca tive essa cara de pau. Mas a gente está tão envolvido ali, quer que dê tudo certo que não quer nem saber.” (Edgar, entrevista final)

Mais adiante, na entrevista, Edgar nos mostra que o seu envolvimento com a divulgação não foi o único momento de envolvimento de com a produção do espetáculo. Sobre sua participação na criação do cenário, o aluno comenta:

“O cenário eu nunca tinha feito, nunca fiz teatro, não tinha noção de nada. Daí eu tive a idéia de fazer aquelas colunas¹³. (...) Mas daí eu fiquei pensando como fazer, fazer com espuma... sei lá, daí eu cheguei em casa, recortei um tecido, fiz uma miniatura, fiz um cenário pequenininho, recortei, fiz e ficou: “ah tá, é assim que eu vou fazer”. Daí eu fui lá no teatro (onde a peça foi apresentada), tirei as medidas do teto até o chão, comprei os tecidos. Só que daí eu não sabia como fazer a base. Eu conversei com a monitora e ela deu a idéia dos bambolês, a gente comprou os bambolês e fez com bambolês. E deu certo pra caramba, ficou bem bacana. (...) Eu só funciono de madrugada, depois da meia noite é que eu começo a funcionar (risos). Eu estava em casa, veio a idéia, eu fui lá e desenhei. Daí eu fiz o desenho e mandei para todo mundo (...) Todo mundo gostou, achou legal, aprovou.” (Edgar, entrevista final)

Em meio à produção do cenário, um impasse surge na criação do figurino de alguns personagens. Novamente, Edgar assume esta parte da produção:

“Teve um personagem que estava sem (figurino), que era o do soldado, que era meu e o do Marcelo, e a gente também não sabia como (fazer) porque não tinha, e tinham que ser iguais, os nossos. E estavam sobrando alguns tecidos (em casa). (...) Daí eu comecei a procurar na Internet, exemplos de filme, alguma coisa. Eu achei um figurino bem bacana, e eu desenhei (...) Eu virei estilista (risos). (...) Peguei as medidas do Marcelo. E... peguei a minha sogra (...) porque ela costura, perguntei se tinha como ela fazer, ela falou que dava, que era tranqüilo, e deu certo né, deu o que deu, deu certinho, bonitinho. Fez sucesso ainda. (risos). Ainda bem.” (Edgar, entrevista final)

Estas falas revelam que a participação na peça significou para este aluno, mais do que um envolvimento com a criação dos seus personagens. Antes desta montagem, Edgar nunca havia tido qualquer experiência de buscar patrocínio para um evento, criação de cenário ou de figurino. Pelo seu relato, reconhecemos estes momentos como experiências de relações estéticas possibilitadas pelo seu envolvimento afetivo com a montagem do espetáculo. Estas experiências lhe causam um “estremecimento” (Zanella e cols. 2005, p. 196) que mais do que tocá-lo emocionalmente, lhe mobilizam como um todo – cognitiva, afetiva e corporalmente – impulsionando-o para a ação. Mobilizado por inteiro, Edgar sente a necessidade de objetivar-se, re-organizar seus pensamentos e afetos, em uma nova criação.

A idéia do cenário lhe surge de repente, de madrugada, mas não surge do nada, é fruto de um longo processo. Vygotski (2003) nos ensina que toda a atividade da imaginação tem uma história muito longa que exige maturação e desenvolvimento para originar o produto da criação, processo que é comparado ao de um parto. As vivências do curso para Edgar organizam-se como experiências significativas, relacionam-se com as outras experiências da vida do aluno e ganham forma a partir dos materiais aos quais tem acesso no momento. Pode-

¹³ O cenário era composto por um pano de fundo branco com duas colunas gregas feitas de um tecido branco que ficavam suspensas sobre duas caixas de madeira também brancas, à frente. Remetiam a uma construção de arquitetura grega e localizava o local de entrada da cidadela onde se passava a maior parte da peça.

se dizer que, ao transformar estes materiais, Edgar transfigura “a concretude da realidade sob o signo da invenção, produtora de múltiplos sentidos” (Zanella e cols., 2005, p. 195) e assim produz algo novo, que não está nas propriedades do próprio material. Os outros alunos aprovam sua idéia e, deste modo, compreendemos que o cenário sintetiza não somente os sentidos de Edgar, mas sim os de todo o grupo, caracterizando uma experiência singular e ao mesmo tempo coletiva.

Quando faltam recursos para sua imaginação, Edgar recorre à Internet para buscar exemplos de filmes, informações sobre a época em que se passa a história da peça. Assim, sua fantasia se desloca para outro tempo/espço para apropriar o conteúdo daquela época que vai, por meio dos materiais presentes no seu próprio tempo/espço, ganhar forma nos figurinos da peça. A habilidade da costura, que o aluno não domina, ele solicita à sua sogra, que passa a ser uma voz presente no discurso objetivado nas roupas confeccionadas para o espetáculo. Edgar se transforma neste processo, se identifica com um estilista que vê seu trabalho reconhecido pelo público, “fazendo sucesso” durante o espetáculo.

Em outra fala, Edgar sintetiza a experiência de todo o processo da montagem da peça:

“Da montagem... estressante, muito corrido. Primeiro, o material gráfico a gente conseguiu bem rapidinho. Soube o nome da peça, no dia seguinte já estava tudo pronto. (...) O cenário da peça foi na semana da peça que a gente conseguiu fazer. Daí figurino, tinha um dos figurinos que a gente não conseguia fazer, a gente teve que ir atrás pra fazer. Daí no dia da peça, (...) tivemos a idéia de colocar aquelas florzinhas em cima, a gente saiu correndo que nem uns loucos atrás para comprar, a gente chegou em cima da hora. É uma correria... Mas agora, a gente estava comentado, isso é o que é gostoso, essa correria que a gente faz. Tanto que depois que acaba dá (...) uma depressão pós-peça (risos) dá uma tristeza, a gente não sabe o que faz. Tanta correria e depois acaba.” (Edgar, entrevista final)

Ao mesmo tempo em que assumimos a complexidade que envolve qualquer processo de criação, reconhecemos que, no teatro, este processo com freqüência é acelerado. Em virtude do prazo definido pela data da apresentação, da acessibilidade ao espço físico do teatro e às limitações materiais, os diversos elementos da produção do espetáculo vão ganhando forma dentro das condições possíveis, e com freqüência, só ganham uma definição nos momentos que antecedem a estréia.

Para dar continuidade à análise, é preciso apresentar aqui, o comentário de Edgar sobre o modo como o teatro o ajudou a “se expressar melhor”, objetivo definido quando ingressou no curso de teatro:

“A gente aprende a se soltar, a relaxar mais, a questão da ansiedade, que eu sou muito ansioso (...) eu aprendi a me concentrar, a me segurar, tentar ficar mais centrado.” (Edgar, entrevista final)

Lançando um olhar sobre as últimas falas citadas de Edgar, compreendemos que o estresse e a correria são apropriados positivamente pelo aluno que se define como ansioso. A ansiedade manifesta a necessidade de expressão assumida pelo aluno e, como vimos no item sobre a Relação Estética, Vazquez (1999) e Vygotski (2001a) nos ensinam que a criação é fruto de uma necessidade. A possibilidade de criar a partir dos diferentes momentos da produção do espetáculo parece preencher esta necessidade para Edgar.

Porém, a peça acontece, o parto se realiza, o espetáculo ganha forma no seu todo e, tendo o teatro um caráter efêmero, seu produto final objetivado não permanece no tempo/espaço como objeto concreto. A experiência da peça ganha um caráter contraditório. Ao mesmo tempo em que sua concretização realiza as necessidades de Edgar, seu término gera o mal-estar que é significado como “depressão pós-peça”, talvez pelo fim, ao menos temporário, daquilo que até então vinha dando sentido à sua existência.

3.11 A RECEPÇÃO ESTÉTICA E A TRANSFORMAÇÃO DO SUJEITO

Anteriormente abordamos o processo de criação do artista que objetiva na sua obra os sentidos por ele apropriados a partir do contexto social (Vygotski, 2001a) e compreendemos como ele objetiva na forma particular da sua obra o conteúdo da coletividade por ele apropriado. Vamos agora ampliar a discussão sobre a atividade criadora no contexto dos processos de criação artísticos para outra importante face deste processo, a saber, a recepção da obra artística.

A recepção estética é definida por Vygotski (2001b) como um momento de síntese criadora secundária que exige do receptor, daquele que contempla, reunir e sintetizar os elementos da obra em uma totalidade artística. Quando realizamos a leitura – entendida aqui como percepção ou recepção – de uma obra, nos apropriamos dos sentidos que produzimos sobre ela e, assim, participamos na elaboração criadora dos objetos artísticos observados. A recepção estética é um processo ativo que envolve a relação de cada contemplador com as especificidades do objeto artístico, o que dela afeta ou não o sujeito, e o modo como cada um a significa a partir da sua experiência pessoal e do seu modo de ler a realidade.

Com base nestas observações, assumimos que a experiência de recepção de uma determinada forma de fazer artístico também participa do processo de subjetivação do

contemplador. O contemplador é um sujeito que se transforma na relação com a obra vivenciada e amplia as possibilidades de produção de sentidos para as leituras posteriores.

De maneira análoga, a experiência de criação primária, no caso, de produção da obra artística, mediada pela apropriação e aprimoramento das suas habilidades, também transforma o sujeito, acrescentando novas possibilidades de olhar para outras obras.

Podemos refletir sobre este processo de criação e recepção estética, aplicado ao fazer teatral, a partir da experiência relatada por Edgar. Em sua entrevista inicial, este aluno relatou que tinha o hábito de assistir a peças de teatro antes de iniciar as oficinas. Após a experiência deste semestre, Edgar parece ter desenvolvido um novo olhar para os espetáculos assistidos, conforme relatou quando perguntado, a este respeito, na entrevista após o término do curso.

“A visão é outra né. (...) O dia que você vai ao teatro, você senta, você não imagina o sofrimento de cada um lá atrás, correndo atrás, pegando as coisas. (...) Você vê o cara entrando aqui, sai, faz as coisas, rolando a cena, mas você não vê que tem mais uns dois, três atrás trocando de roupa, ou estão ajustando alguma coisa para a outra cena, aquela correria toda.

(...)

Agora quando você vai assistir alguma outra peça, você consegue perceber as coisas mais, (...) você consegue perceber que tem alguém passando atrás, sendo que antes eu não percebia. (...) A gente acaba dando mais valor ao trabalho de quem você está vendo, você está vendo uma peça e dá mais valor a esse trabalho, você sabe que não é só chegar e fazer, você sabe que tem todo um sofrimento desde lá de dentro.” (Edgar, entrevista final)

E quando perguntado sobre o que levava da experiência do curso:

“Eu levo mais vontade de fazer. (...) de continuar, de fazer, de estar sempre no meio do teatro, fazendo, vendo, parece que a gente tem mais vontade de ver peça de teatro... a gente quer ver como que o cara montou aquela peça, eu tenho mais curiosidade de ver as peças de teatro, eu não tinha tanto.” (Edgar, entrevista final)

Observa-se, portanto que, para Edgar, ter passado pela experiência do processo de criação do espetáculo teatral despertou ainda mais o interesse pela experiência de recepção/leitura de outras peças, leitura esta que passa a ser mediada pelo conhecimento adquirido durante o curso sobre o processo de produção do espetáculo teatral. Por outro lado, assistindo a peças de outros atores, Edgar amplia o seu conhecimento sobre a criação no fazer teatral, desde a experiência estética possibilitada pela obra alheia.

Sobre esta questão, Reis, Zanella, França e Da Ros (2004) afirmam a criatividade da percepção estética, por não esgotar-se no reconhecimento do mesmo naquilo que percebe, ao contrário, por ampliar as fronteiras do perceptível. A percepção estética, para as referidas autoras, é um olhar que “busca outros ângulos de leitura, não para ver os objetos na sua pré-

suposta verdade, mas procurando, na relação estética com ele estabelecida, produzir novos sentidos para a configuração de realidades outras” (p. 54).

No campo da arte-educação, o trabalho de Flávio Desgranges defende uma posição semelhante. Em seu trabalho (Desgranges, 2008), o autor descreve sua participação no Projeto Formação de Público, no ano de 2004, em São Paulo. Neste projeto, grupos teatrais apresentavam seus espetáculos para jovens e adultos do ensino médio de escolas municipais, visando à formação de espectadores. A proposta de formação de espectador parte do pensamento de Bertolt Brecht que compreende a “apreensão do fazer teatral pelos espectadores como democratização dos meios de produção, possibilitando efetivar o ato do espectador como um ato artístico, autoral, produtivo” (Desgranges, 2008, p. 81).

Desde este referencial, em seu trabalho, Desgranges afirma como função do mediador teatral, em oficina, “estimular o participante a manifestar-se criativamente sobre a cena, efetivando a (co) autoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da mera análise fria e racional do que viu.” (p. 86). Neste sentido, referido o autor qualifica a importância do que denomina como *contra-lances*, formulações de ação e reação nascidas no jogo de linguagem entre autor e espectador. Tais *contra-lances*, por parte do espectador, “indicam formulações compreensivas que concretizam o que se espera dele: a efetivação de um ato produtivo, autoral” (p. 86).

As falas supracitadas de Edgar não fazem referência à sua leitura ou percepção sobre nenhum espetáculo teatral em particular. Mas ao revelar sua atenção a detalhes que antes não percebia nos espetáculos em geral e sua maior curiosidade em conhecer os processos de montagem destas obras, reconhecemos uma atitude diferenciada deste aluno ante as peças que agora assiste. Deste ponto de vista, podemos considerar que a experiência do curso possibilitou a experiência de um movimento em direção a novas formas de recepção, a novos olhares estéticos.

Contudo, não somente a qualidade da percepção estética de Edgar foi modificada a partir da experiência do processo de criação teatral. Também os sentidos sobre suas relações se transformaram, bem como as possíveis formas de objetivação destes sentidos:

“Parece que a gente quer saber mais da vida da pessoa porque, não sei se é por causa do teatro, daí, quer fazer uma peça. Igual até eu estava vendo a história da minha avó, deu vontade de fazer uma peça com a história da minha avó. A gente pega essas coisas e fica meio maluco, tudo a gente vê teatro agora.” (Edgar, entrevista final)

Nesta fala, Edgar nos remete ao fato de que a arte não é somente um meio de descarga para os sentimentos, mas também uma reação, “um estimulante novo e fortíssimo para posteriores atitudes” (Vygotski, 2001a, p. 318), sendo que a imaginação participa diretamente desta reação. A imaginação, ou fantasia, segundo Vygotski (2003) se estrutura a partir da reorganização de elementos que encontra na realidade, portanto quanto mais rica a experiência do homem, maior será o material com o qual poderá contar sua imaginação.¹⁴ É importante lembrar que os afetos encontram-se na base da fantasia, participando do modo como esta se organiza:

A percepção enquanto função psicológica superior jamais é direta, é sempre mediada. Além disso, tendo em vista a base afetivo-volitiva do pensamento e o fato do sujeito e seus atos serem social e historicamente localizados, devemos considerar que este percebe o que pode, o que quer e o que consegue, considerando suas necessidades, história de vida, interesses, preferências e, ainda, suas possibilidades. Porém, se aquilo de que eu me aproprio são as significações e se essas não estabelecem um vínculo especular com o vivido, já que são construídas e des-construídas social e culturalmente, as experiências podem resultar em sentidos diversos, as imagens podem ser desmembradas, alguns traços das experiências mantêm-se na memória, outros se perdem. (...) Com novas experiências estas vão se transformando, mesclando, de-formando, re-elaborando (Zanella, Balbinot & Pereira, 2000, p. 541).

Pensando em Edgar, podemos inferir que a experiência do curso de teatro ampliou a bagagem de conteúdos acessíveis à sua imaginação, principalmente pela apropriação dos elementos constituintes da linguagem teatral. Inicialmente, pela sua condição humana, Edgar pôde fazer uso da imaginação para re-organizar conhecimentos e afetos oriundos da relação com a avó e, posteriormente, pôde vislumbrar a síntese da criação imaginada em uma nova objetivação material, de ordem primária, ou seja, em uma obra teatral.

Não seria irrelevante afirmar que, neste processo de objetivação, Edgar não está somente dando vazão aos sentimentos que possui com relação à avó. Ele está também lançando um novo olhar para esta relação, concebendo-a esteticamente e produzindo novos significados sobre ela, ao mesmo tempo em que é produzido, enquanto sujeito, por estas significações. Vale lembrar que demos destaque aqui à relação de Edgar com a avó devido à clareza com que o mesmo relata este vínculo específico, mas tal situação poderia ser ampliada para outras relações deste aluno com diferentes sujeitos.

¹⁴ Para aprofundar a discussão sobre as diferentes formas de relação entre fantasia e realidade ver Vygotski (2003).

3.12 A RELAÇÃO COM A PLATÉIA: CONTEMPLADORA ATIVA DA OBRA TEATRAL

Dando continuidade à questão da relação entre criador, contemplador e obra, retomamos agora Bakhtin que nos ensina: “O artístico é *uma forma especial de interrelação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte*” (Bakhtin, 1926 p.3, grifo do autor). A obra de arte, sua forma, seu conteúdo, seus materiais, os elementos que a tornam concreta, não podem ser dissociados do estudo das relações que criador e contemplador estabelecem e que estão amalgamadas na obra. A obra só existe enquanto criação do artista no diálogo com o outro, localizando seu lugar social e carregando seus sentidos, enquanto que, analogamente, só se completa enquanto é vivenciada pelo contemplador, que oferece diferentes leituras e reconstrói seus sentidos.

É o contemplador co-criador que identifica o acabamento dado pelos autores à obra, reconhece a obra como um todo esteticamente significativo (Bakhtin, 2003a). É, portanto, enquanto criador secundário que o público participa da relação com o ator que se faz presente pela sua obra no espaço polissêmico delimitado pelo palco.

No campo do teatro, Koudela (2008) se aproxima desta linha de pensamento ao afirmar que a análise de um texto escolhido pelo encenador e/ou uma pesquisa temática levam a uma concepção de encenação que será desenhada e traduzida cenicamente com o auxílio de signos teatrais. A encenação propriamente dita completa-se quando o espectador, por sua vez, interpreta os eventos apresentados desde a sua perspectiva. “A intenção do encenador, a estrutura de sua narrativa em formas cênicas influencia a recepção do espectador” (p. 56).

Considerar que a obra é recriada pelo contemplador não significa dizer que o artista deve criar a fim de satisfazer as ambições e expectativas do seu público, mas que aquele também não ignora que a sua obra é feita para ser vista por um outro que não vivenciou com ele o seu processo de criação.

No caso do teatro, este ponto parece estar ainda mais evidente. Como propõe Roubine (1987), a arte do ator se realiza diante dos olhos do espectador, de modo que a obra só pode ser definitivamente acabada no momento do espetáculo, ainda diante do artista, ao contrário de outras manifestações artísticas (pintura, literatura, etc.) nas quais os autores apresentam sua obra ao público quando já não estão mais presentes. Assim, o olhar do público, sua reação de apoio, aborrecimento, ironia, hostilidade ou indiferença, contribui para modificar sutilmente cada apresentação, fazendo dela um momento único. É só na presença da platéia que o

espetáculo se concretiza. Sem os espectadores, o que ocorre são ensaios ou atividades preparatórias.

A discussão sobre a participação da platéia na concepção do espetáculo também é abordada por Koudela (2008). Afirma a autora que “a elaboração de ações e interações no sistema cênico nunca ocorre desvinculada de suposições sobre a futura platéia. Já a escolha do texto dramático ou tema e sua elaboração dependem do contexto social e histórico no qual a encenação concreta está sendo realizada” (p. 56).

Desgranges (2008) também contribui para esta questão a partir da descrição de eventos observados em sua prática e descritos em seu supracitado trabalho sobre a formação de espectadores. De acordo com o referido autor, para a realização da proposta de apresentação de espetáculos para alunos de ensino médio de escolas municipais de São Paulo, era necessário levar em consideração a intimidade que os grupos teatrais possuíam com um público não habituado a freqüentar salas de espetáculos da região central da cidade. Apresentar-se para grupos de escolas da periferia significava percorrer um território geográfico, social, “e mesmo um território constituído de maneira característica na dimensão do imaginário” (p. 82). Tal experiência, prossegue o autor, constituía-se em um estranhamento que se apresentava na expectativa trazida pela platéia ao evento e que podia ser percebida nas reações, conversas, gritos ou manifestações inesperadas ocorridas durante o espetáculo.

Também para Edgar, a relação com a platéia durante os espetáculos foi determinante para o modo como passou a significar esta atividade artística. Sobre sua relação com a platéia durante os espetáculos, afirma:

“Com a platéia... Foi engraçado porque nos ensaios que a gente fazia não tinha, não tinha riso. Então acontecia alguma coisa, eles riam e você ficava... Tem que se concentrar muito pra você não rir junto. E daí, igual o professor falou, a gente tinha que dar um tempo para eles rirem e soltar o texto de volta. E isso eu achei bacana, essa reação instantânea de você fazer alguma coisa e o pessoal rir. (...) Antes (quando assistia a uma peça) eu estava lá, rindo do cara e não imaginava qual era a sensação dele. Nossa, que legal. É o reconhecimento do trabalho que o cara está fazendo, é a risada, o aplauso no final.” (Edgar, entrevista final)

A presença do público, ou a sua ausência, determina a realização da própria obra, fazendo de cada espetáculo um momento efêmero, que se recria a cada apresentação (Magaldi, 1986). Edgar vivenciou a experiência de apresentar-se durante três dias “com a casa cheia”, como dizem os atores quando se referem ao teatro lotado. A platéia, durante os três dias, era formada na sua maioria por amigos e familiares dos alunos e alunos das outras

turmas de teatro da escola¹⁵, definindo-se como um público amigável e interativo. Diante deste público, Edgar vivencia momentos em que a sua ação no palco desperta o riso no outro que está na platéia e a sensação de ouvir os aplausos finais, momentos estes que eram diferentes daqueles vivenciados durante os ensaios, quando a platéia era constituída pelo professor, monitora, os próprios alunos e por mim.

As características deste público presente, aliadas ao fato de se estar no próprio espaço físico do teatro, apresentando-se em um palco e não em uma sala de aula, com cenários e figurinos que o próprio Edgar ajudou a criar e confeccionar, tudo isso lhe possibilita produzir novos sentidos sobre a sua própria atividade.

O comentário de Jonas a este respeito complementa este ponto de vista:

“(...) Eu vejo também no sentido que você pode proporcionar um momento de lazer a outras pessoas. Então isso motiva muito mais, é diferente você estar na platéia e você estar do outro lado, você está fazendo... Você está agradando a platéia.” (Jonas, entrevista final)

Não nos interessa, no momento, discutir se o teatro possui ou não a função de “agradar” o público, mas sim compreender que ao sentir-se agradando o público, propiciando um momento de lazer a outras pessoas, Jonas compreende o teatro como relação, e é nesta relação que o sentido desta atividade, para ele, ganha vida.

Novamente, podemos aprofundar esta questão retomando nossa base epistemológica que afirma a origem do sujeito na relação com o outro. Reiterando que, em uma relação, o outro mostra ao eu quem ele é, que lugar ele ocupa, podemos compreender que Jonas, e as pessoas presentes na platéia, se constituem como sujeitos em relação. O público presente ocupa o lugar do outro na relação com Jonas e o define como aluno/ator que propicia um momento de lazer, no lugar social do teatro. Ao mesmo tempo, é Jonas, junto com seus colegas de cena, que definem o lugar do público contemplador.

Contudo, só é possível assumir a relação entre o ator e o público, mediados pela peça, na medida em que consideramos que ela ocorre em determinadas condições sócio-históricoculturais.

Deste ponto de vista, Vygotski (1985) concebe a atividade de atuar como parte de uma realidade sócio-psicológica e histórica. Isso exige considerar que a arte do ator expressa os significados da comunidade da qual faz parte e muda de acordo com o processo de desenvolvimento do ator, assim como as formas teatrais mudam de conteúdo e estilo.

¹⁵ Esta informação é confirmada pelos alunos que esgotaram toda a cota de ingressos que dispunham para vender aos amigos nas noites de espetáculo.

Vygotski faz esta observação para abordar a questão dos sentimentos do ator no palco e da necessidade de considerá-los também neste contexto. Os sentimentos que o ator encena possuem certa função definida socialmente, de acordo com a época e o lugar social em que a atividade teatral acontece. As emoções, bem como as demais funções psíquicas, não permanecem somente sob a influência da organização biológica da mente do ator, mas se desenvolvem no processo da vida social, e a ela retornam, quando o ator as objetiva para o público.

Um fato curioso, ocorrido durante a pesquisa, pode ser relacionado a esta questão. Como foi dito, ao final do semestre de curso, a turma realizou a montagem da peça Lisístrata, de Aristófanes. Neste texto, as mulheres da Grécia antiga realizam uma greve de sexo na tentativa de por fim às guerras dos homens gregos. Na semana seguinte às apresentações, um programa de televisão apresentou um episódio que muito se assemelhava a uma leitura desta obra por meio de uma paródia. Nesta, as mulheres faziam greve de sexo na tentativa de fazer com que os maridos parassem de jogar futebol.

Lembrando-se deste programa, Edgar comenta:

“Muitas coisas que se faz em peça de teatro é o que acontece no dia-a-dia. O pessoal pega alguma coisa no cotidiano e joga pra dentro de uma peça de teatro. (...) Igual a questão da greve que eles fazem, a questão de guerra, tem muito... É um texto antigo, mas a abordagem é atual, as coisas acontecem agora ainda. Então, você pega... sei lá, acontecem coisas de futebol, o cara fica no futebol, futebol e não dá atenção para a mulher. (...) A gente falou que eles (os produtores do programa de televisão) copiaram a gente.” (Edgar, entrevista final)

Em sua fala, Edgar manifesta a apropriação dos sentidos da peça em diferentes contextos. Além disso, ele nos mostra como os sentidos desta peça, escrita por volta de 411 a. C. sobrevivem ao tempo, sendo re-organizados em novas formas, no momento histórico atual. O público entra em relação com a peça porque os atores, compartilhando o contexto histórico-social com a platéia, objetivam estes sentidos no seu corpo, no figurino, no cenário, nos objetos de cena, dizendo, por meio da forma artística, algo que cotidianamente o público vivencia.

Tal situação pode ser observada também em outras formas de linguagem. Referindo-se à música, Maheirie (2002) apóia-se na teoria de Simon Frith (1987) para afirmar que uma das funções sociais da música é a administração do relacionamento entre o público e o privado. Estes autores aceitam que a música é capaz de assumir esta função, conforme as canções dão forma e voz às emoções que os sujeitos, muitas vezes não conseguem expressar.

De maneira análoga, tendo em consideração o ponto de vista apontado por Vygotski e o relato de Edgar, compreendemos que também o teatro pode realizar esta mediação entre o público e o privado. Também os atores, bem como os produtores e demais participantes da construção do espetáculo teatral, pela mediação da peça, dão voz aos sentidos que os sujeitos constitutivos do público, muitas vezes, não conseguem. Ao dar voz a estes sentidos, a peça promove a sua re-significação pelos sujeitos contempladores, por meio da apropriação de cada sentido na singularidade de cada espectador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, após reler os sentidos produzidos, apropriados, compartilhados e apresentados, sinto que este não *é* o fim desta pesquisa, mas *está sendo* sua finalização possível.

Dou meu acabamento a este estudo sentindo que ainda há muito a ser feito. Cada item apresentado aqui mereceria um estudo próprio, um aprofundamento nas suas particularidades. A releitura de cada fala enunciada pelos alunos continua fervilhando em sentidos e em novas possibilidades de análises que não puderam ser aqui elaboradas, pois extrapolariam o limite do tempo para a conclusão desta pesquisa. Agora, olhando para o trabalho acabado, reconheço que o que foi recortado e apresentado sobre Jonas e Edgar parece pequeno, diante de tudo o que a mim eles generosamente apresentaram.

A prática do curso de teatro, como toda a prática social, é constitutiva do sujeito, faz da pessoa quem ela é, mas são as particularidades desta atividade que ganham destaque na compreensão deste processo. Qualquer pessoa envolvida com cursos de teatro pode confirmar que muitos alunos os procuram para perder a timidez, melhorar a comunicação e enturmarem-se com mais facilidade, assim como fizeram os entrevistados. Mas este trabalho me mostrou que há outras tendências afetivo-volitivas atuando por trás desta procura. Há a busca por novas experiências, pela oportunidade de ocupar um lugar no palco, um lugar que é social e onde se pode ser ouvido como em outros contextos nem sempre é possível.

Mais do que isso, a pesquisa permite uma importante conclusão. No espaço do curso, os alunos envolveram-se em novas relações e, por meio delas, superaram dificuldades que, ainda que fossem sentidas como particulares, eram compartilhadas coletivamente pelos colegas. Neste processo, encontraram na linguagem do teatro um novo caminho para a objetivação da subjetividade, experiência que marcou positivamente as suas vidas, fazendo-se estratégia para a busca dos sujeitos que desejam ser.

Mas tudo isso foi discutido ao longo deste estudo. Resta-me falar sobre como eu tenho me superado como sujeito por meio da realização desta pesquisa, como, por meio dela, eu me recriei e continuo me recriando a cada palavra que aqui escrevo. Deixando um pouco de lado o distanciamento necessário da pesquisadora, lembro de quem eu era quando iniciei meu primeiro curso de teatro, aos 13 anos, e de toda a trajetória percorrida até aqui. Aproximando-me em alguns momentos, e em outros me distanciando da experiência de Jonas e Edgar, compreendo que assim como eles passaram a significar o teatro como um aspecto

importante de suas existências, também em mim esta experiência imprimiu marcas significativas, constituindo a pessoa que hoje eu sou.

Foi ao conhecer Jonas, que me dei conta das dificuldades que envolvem o projeto de ser, quando se escolhe ser um ator. Por meio da experiência que ele relatou, compreendi como as minhas escolhas foram me aproximando da psicologia e me distanciando do teatro. Mas assim como Edgar, eu também compreendi que para mim o teatro é uma mediação necessária, e por meio dele posso dizer coisas que de outro modo eu não consigo, posso ser alguém que em outros contextos eu não posso. Neste sentido, esta pesquisa superou um trabalho acadêmico para mim, tornando-se um meio para me reaproximar do fazer teatral e compreender a minha própria trajetória.

Esta reaproximação não foi somente da prática teatral, mas também da sua teoria. Durante o processo de pesquisar precisei buscar autores e obras que até então eu não conhecia, encontrando, assim, olhares e pontos de vista diferentes, um mundo de informações pelo qual eu ainda estou aprendendo a viajar. E assim como a experiência de Edgar ampliou o seu olhar para a contemplação teatral, também eu sinto que esta bagagem teórica tem ampliado o meu olhar contemplador-ativo no teatro e em outros contextos de minha vida.

Destaco agora, alguns pontos de discussão que emergiram durante a pesquisa, mas que em função dos prazos, e do foco delimitado, não chegaram a ser considerados. Eles ficam como pontos a serem desenvolvidos em pesquisas futuras.

Um primeiro ponto relevante para investigação seria o acompanhamento do movimento deste grupo, ou de outro grupo de alunos, durante um tempo mais longo, já que o tempo de observação nesta pesquisa foi curto, e as conclusões apresentadas fazem referência a um grupo ainda em formação.

Outro aspecto interessante seria a abordagem de alunos de diferentes faixas etárias, como crianças e alunos da terceira idade, estudo que poderia ampliar as possibilidades de produção de sentidos para outras realidades sociais.

Outra questão seria uma análise sobre a relação entre o curso de teatro e o contexto histórico-social da cidade de Curitiba. Isso porque o número de cursos de teatro nesta cidade é grande e corresponde à demanda de alunos pelos cursos. Considerando que as pessoas da cidade costumam ser marcadas como pessoas que se vinculam com formalidade, talvez o curso de teatro possa oferecer uma experiência diferente do que aparentemente vivencia-se no cotidiano. Penso que, ao abordar esta questão, caberia investigar a relação, ou não, entre os vínculos estabelecidos na cidade e a procura pelos cursos de teatro. Tal questão se torna ainda

mais instigante pelo fato de os alunos entrevistados serem naturais de cidades do interior do Paraná.

Neste momento, tendo compartilhado a minha experiência sobre a experiência destes alunos, espero ter contribuído para a compreensão do fazer teatral em geral, e do curso de teatro em particular, como espaço para a construção de subjetividades.

Aos atores, professores de teatro, e estudiosos da arte teatral, desejo que esta tentativa de diálogo possa contribuir para as suas práticas, ampliando as possibilidades de olhares para seus alunos, leitores e objetos/sujeitos de estudo.

Finalmente, espero também ter contribuído para a superação do olhar que reduz o fazer artístico a um olhar contemplativo, em função da compreensão da atividade artística como atividade que mobiliza, dá impulso e transforma aqueles que com ela se envolvem.

REFERÊNCIAS

- Almeida Filho, E. A. (2001). *A paródia e o discurso artístico em Jacques Prévert*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Amaral, M. A. F.(1998). *O Papel do Teatro de bonecos na Construção do Conhecimento*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Amorim, M. (2002). Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de pesquisa*, n. 16, p. 7-19.
- Andrade, A. F. (2006). *Práticas teatrais no ensino médio: dez anos de Oficinas de Teatro no Colégio Manoel Novaes*. Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Araújo, J. S. O. (1998). *Teatro e educação: uma visão de área a partir de práticas de ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Bakhtin, M. (2003a). O autor e a personagem na atividade estética. In M. Bakhtin *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. (p. 3-192).
- Bakhtin, M. (2003b). Metodologia das Ciências Humanas. In M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. (p.393-410).
- Bakhtin, M. M. & Voloshinov, V. N. (1976). Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. In V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York, Academic Press. Tradução para o português de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza.
- Bakhtin, M. & Voloshínov. V. N. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- Barbosa, K. E. (2004). *Teatro Oficina e a encenação de O Rei da Vela (1967): uma representação do Brasil da década de 1960 à luz da antropofagia*. Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal de Uberlândia. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Batista, M. A. M. (2000). *Teatro-Educação: Uma experiência com os movimentos sociais rurais*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Berzin, J. (2003). *O teatro e o adolescente em conflito com a lei: análise do sentido de uma proposta sócio-educativa*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Boal, A. (1983). *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boriollo, B. C. (2003). *A contribuição do jogo teatral para o desenvolvimento da criança pré-escolar: Uma análise na perspectiva histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Brandão, P. S. (2006). *As oficinas de jogos teatrais de Viola Spolin como reencantamento possível emergido no imaginário de grupo de idosos*. Dissertação de Mestrado em Gerontologia, Universidade Católica de Brasília. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Brasil, K. C. T., Amparo, D. M., Gusmão, M. M., Oliveira, R. M., Medeiros, M. O., Novaes, C. & Belfort, L. (2003). O trabalho interdisciplinar no contexto da exclusão. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (3). Recuperado em 18 de junho, 2007, da LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Humanas): <http://bases.bvs.br>.

Caldas, A. C. (2003). *Centro Popular de Cultura no Paraná (1959-1964): encontros e desencontros entre arte, educação e política*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Campos, F. N. (2005). *Contribuições das oficinas terapêuticas de teatro na reabilitação psicossocial de usuários de um Centro de Atenção Psicossocial de Uberlândia*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Carrico, A. (2004). *Por Conta do Abreu: comédia popular na obra de Luís Alberto de Abreu*. Dissertação de Mestrado em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Carvalho, E. (1992). *O que é ator*. São Paulo: Brasiliense.

Carvalho, A. M. A., Bergamasco, N. H., Lyra, M. C. D. P., Pedrosa, M. I. P. C., Rubiano, M. R. B., Rossetti-Ferreira, M. C. T. et al, (1996). Registrar em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12(3), 261-267.

Carvalho, F. A. L. (2004). *Teatro e dialogismo: Pensando o teatro-educação com Mikhail Bakhtin*. Dissertação de mestrado em teatro. Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Cordeiro, A. P. (1997). *Os meninos da rua da descida – uma proposta de arte e vida através do Teatro*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Cordeiro, A. P. (2003) *Oficinas de teatro da UNATI (Universidade Aberta à 3ª Idade) – UNESP de Marília: A arte e o lúdico como elementos libertadores dos processos de criação da pessoa idosa*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Costa, M. Z. (2004) *Os professores de arte das escolas municipais de Fortaleza e seus saberes de experiência*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Dassoler, T. R. (2008). *Corpos em movimento: Um estudo sobre o processo de criação do ator cinematográfico em contexto de formação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

Desgranges, F. (2008). Mediação Teatral: Anotações sobre o Projeto Formação de Público. *Urdimento*, 1 (10), 79-87.

Duarte, V. L. C., (2001) Living drama in the classroom: Uma proposta de abertura à aprendizagem significativa. *Psicologia e Educação*, (12). Recuperado em 18 de junho, 2007, da LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Humanas): <http://bases.bvs.br>

Dumaresq, D. D. (2000). *Quando um Brasil sem fala se pronuncia: uma leitura do programa de televisão "Brasil Legal"*. Dissertação de Mestrado em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Faraco, C. A. (2006). *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.

Farias, F. S. A. B. (1999). "... remando contra a maré..." *As representações sociais sobre famílias de mães presidiárias*. Dissertação de Mestrado em Enfermagem, Universidade Federal do Ceará. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Feldman, A. D. S. (2002). *A representação do Holocausto na peça After the fall de Arthur Miller*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Fernandes, T. C. (1999). *Teatro e educação: A escola como teatro*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Ferraz, F. R. C. (1998). *Andarilhos da imaginação: Um estudo sobre loucos de rua*. [S.N.]. Recuperado em 18 de junho, 2007, da LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Humanas): <http://bases.bvs.br>

Ferraz, A. R. Q. (2006). *Caminhar, encontrar e celebrar: O riso e a arte bufa no projeto pedagógico de Carlos Roberto Petrovich*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Ferreira, A. B. H. (1996). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Fo, D. (1999). *Manual mínimo do ator*. São Paulo: SENAC São Paulo.

Fossari, I. (1999). *Oficina com jogos teatrais: instrumento auxiliar na ressignificação das relações - interpessoais do profissional da saúde*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Françani, G. M., Zilioli, D., Silva, P. R. F., Sant'ana, R. P. M., Lima, R. A. G. (1998). Prescrição do dia: infusão de alegria: Utilizando a arte como instrumento na assistência à criança hospitalizada. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 6(5). Recuperado em 18 de junho, 2007, da LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Humanas): <http://bases.bvs.br>

Frith, S. (1987). Towards an aesthetic of popular music. In: McLary, S. & Leppert, R. (Org). *Music and Society: the politic of composition, performance and reception*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gomes, K. W. L. (2004). *Avaliação de uma intervenção educacional para a prevenção de DST -AIDS com adolescentes e adultos jovens que frequentavam centros urbanos em Fortaleza, CE*. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública, Universidade Federal do Ceará. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Hauer, R. M. (2005). *Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Hernandes, P. M. (2001). *O teatro de José de Anchieta. Arte e Pedagogia no Brasil Colônia*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Japiassu, R. O. V. (1998). Jogos teatrais na escola pública. *Revista da Faculdade de Educação*, 24 (2). Recuperado em 18 de junho, 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br

Japiassu, R. O. V. (1999). As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. *Revista Educação e Sociedade*. 20 (69). Recuperado em 18 de junho, 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br

Japiassu, R. O. V. (2000). *Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: Formação de conceitos sociais no jogo teatral*. Dissertação de Mestrado em Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Japiassu, R. O. V. (2001). O ensino de arte nas séries iniciais e o conceito teatral de fisicalização. *Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade*, 1 (1), 143-148.

Japiassu, R. O. V. (2003). *Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

- Jorge, E. G. (2006). *A produção oral em língua inglesa: Atividades teatrais como possibilidade*. Dissertação de Mestrado em Lingüística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Justo, C. S. S. (2001). *Crianças e adolescentes em situação de rua – estudo qualitativo realizado na cidade de Marília – SP*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Koudela, I. D. (2001). *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva.
- Koudela, I. D. (2008). A encenação contemporânea como prática pedagógica. *Urdimento*, 1 (10), 49-58).
- Langaro, C. S. (2004). *Nas tramas do texto: Linguagem e desvendamentos sociais e ideológicos em O Bem-Amado de Dias Gomes*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Lara, S. M. S. R. (2003). *Educação infantil ao ensino fundamental: do lúdico aos saberes escolares - uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Levinzon, G. K. (2001). Dirigindo a cena: a dupla analítica no palco das emoções. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 35 (4). Recuperado em 18 de junho, 2007, da LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Humanas): <http://bases.bvs.br>
- Machado, A. R. (2006). *O plantador de naus a haver sob a óptica da intertextualidade*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Magaldi, S. (1986). *Iniciação ao teatro*. São Paulo: Ática.
- Maheirie, K. (1994). *Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Maheirie, K. (2002). Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, 7(13), 31-44.
- Maheirie, K. (2002). Música popular, estilo estético e identidade coletiva. *Revista Psicologia Política*, 2(3), 39-54
- Maheirie, K. (2003). Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 147-153.
- Martins, G. S. S. (2006). O ensino do teatro para além de um mero entretenimento. *Revista científica/FAP*, 1. Recuperado em 18 de junho de 2007, da *R. cient./FAP* (Revista Científica/FAP-Versão Eletrônica): www.fapr.br/Revista

Mazzo, M. B. (2006). *Contribuição das linguagens artísticas no processo de ensino-aprendizagem: o teatro inovando a sala de aula*. Dissertação de mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Mendonça, M. P., (2003). O sentido da vida no envelhecer: O teatro espontâneo do cotidiano como um recurso em terapia ocupacional. [S.N.] Recuperado em 18 de junho, 2007, da LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Humanas): <http://bases.bvs.br>

Miachon, E. (2006). *Abordagem cultural na prática pedagógica: uma experiência com o teatro de bonecos*. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br.

Miotello, V. (2007). Ideologia. In B. Brait (Org.), *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. (p.167-176).

Netto, F. A. G. *Experiências teatrais e intervenções clínicas: pressupostos teatrais nas oficinas terapêuticas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal Fluminense. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Neves, L. R. (2006). *O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Nogueira, C. V. (2004). *Crônicas dramáticas de Nelson Rodrigues uma perspectiva interdiscursiva (leitura das crônicas de Nelson Rodrigues escritas para os jornais Correio da Manhã e O Globo, nos anos de 1967 a 1974, que compõem o livro "O Reacionário: memórias e confissões", relacionadas às peças teatrais do autor)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Olabuénaga, J. I. R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Oliveira, E. J. S. (2001). *Antônio Conselheiro: Poética intertextual na dramaturgia de Joaquim Cardozo*. Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Oliveira, U. F. (2001). *Veredas do Estranhamento: pedagogia do teatro e produção de texto*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Oliveira, E. B. (2004). *O grotesco e a inquisição nas obras In Nomine Dei e O Judeu*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, [S.L.]. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Oliveira, D. F. (2006). *Oficinas teatrais: estratégias educativas para o diagnóstico de concepção e problemas sobre a prevenção da Dengue*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Biociências e Saúde, Fundação Oswaldo Cruz. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Paes, P. C. D. (2004). *Arte - Educação para adolescentes em privação de liberdade: Análise de uma experiência*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Pavis, P. (1999). *Dicionário de teatro*. Trad: Jacó Guinsburg e Maria Lucia Pereira. São Paulo: Perspectiva.

Pedrini, J. L. (2005). *Percepção da problemática ambiental resultante da atividade suinícola das comunidades de Lajeado dos Fragosos, Concórdica, SC e do Rio Coruja / Bonito, Braço de Norte, SC*. Dissertação de Mestrado em Engenharia Ambiental, Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Pereira, D. (2006). *Os espaçotempos da alegria na escola como movimentos instituintes no cotidiano escolar: a prática de professores e alunos no entrelaçamento entre razão e emoção*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.com.br

Piegas, A. F. (2005). *Cenas do palco invisível: Os matriciamentos que tecem a formação dos educadores da cena teatral das escolas pelotenses*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Pinheiro, S. Z. (2008). *A arte na elaboração de uma teoria educacional: princípios estéticos de Molière*. Tese de Doutorado em Estudos Literários, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Pino Sirgado, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, 21(71), 45-78.

Próchno, C. C. S. C. (1995). *Corpo do ator: metamorfoses, simulacros*. [S.N.]. Recuperado em 18 de junho, 2007, da LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Humanas): <http://bases.bvs.br>

Rabello, R. S. (2003). *Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia: possibilidades de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Reis, A. C., Zanella, A. V., França, K. B. & Da Ros, S. Z. (2004). Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 51-60.

- Reis, A. C. (2007). *A atividade estética da dança do ventre*. Dissertação de mestrado em psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Rocha Junior, A. F. (1991). *Sartre a arte de atuar*. Dissertação de Mestrado em Filosofia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Roubine, J. J. (1987). *A arte do ator*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Sánchez-Huesca, R. (1990). Teatro trashumante: Uma técnica para prevenir el uso de drogas. *Serie Técnica Perfil Comunidad* (4), 61-81. Recuperado em 18 de junho, 2007, da LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Humanas): <http://bases.bvs.br>
- Santos, A. S. (1999). *Nos pequenos mundos da Bahia: Uma aproximação entre a obra de Nelson de Araújo e a Etnocologia*. Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Santos, C. M. O. (2002). *O prazer de aprender – proposta de ação educativa para o desenvolvimento estético e ético através da vivência teatral*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.com.br
- Santos, C. A. B. (2006). *A Multiplicidade pela sintaxe cinematográfica: Uma análise dos filmes Smoking e No Smoking de Alain Resnais*. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Sartre, J. P. (1984). Questão de método. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.
- Sartre, J. P. (2000). *O ser e o nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis: Vozes.
- Seppi, I. C. (2002) *Coreografia/escrita de uma investigação interdisciplinar sobre a formação de uma professora de arte*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.com.br
- Silva, A. K. (1999). *Tradução para teatro: o tradutor na fronteira das disciplinas*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Silva, A. R. (2002). *Da vanguarda européia ao futurismo nos teatros de Almada Negreiros e Oswald de Andrade: Deseja-se mulher e O rei da vela*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Silva, A. M. C. (2003) *A ação pedagógica do teatro*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Silva, D. L. (2004). *O processo criativo na prática com bonecos de luva: Magia, mimetismo, ludicidade, poesia e símbolo*. Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Smolka, A. L. B. (1995). A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, 2, 11-21.

Souza, M. F. (2005). *O Teatro na Escola: Relato de Experiência Baseada na Obra de Bertolt Brecht*. Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Spolin, V. (2001a). *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva.

Spolin, V. (2001b). *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva.

Stanislavski, C. (1995). *A construção de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Stanislavski, C. (2004). *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Stanislavski, C. (2006). *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Vasconcelos, E. L. (2006). *Teatro e desenvolvimento humano: Perspectivas para a educação*. Dissertação de Mestrado em Teatro, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Recuperado em 02 de maio, 2007, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Vázquez, A. S. (1978). *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Vázquez, A. S. (1999). *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Vecchio, R. A. (2006). *Teatro como Instrumento de Discussão social: a utopia em ação do Ói Nóis Aqui traveiz na oficina Humaitá*. Dissertação de Mestrado em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Venâncio, B. P. (2004). *O teatro de lembranças: registro cênico-dramatúrgico da memória*. Tese de Doutorado em Teatro, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Vieira, M. S. (2005). *A estética da comédia Dell'Art*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br

Vygotski, L. S. (1972). *Psicologia del arte*. Barcelona: Barral.

Vygotski, L. S. (1985). Sobre o problema da criatividade do ator. Tradução inglesa de Elizabeth Roberts. *SCYPT Journal*, 14, 47-56. Tradução para o português de Beatriz Cabral.

- Vygotski, L. S. (1992). *Obras escogidas II: pensamiento y palabra*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (2001a) *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2001b). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2003). *Imaginación y creación em la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América.
- Wagner, F. (2004). “Apropriações”: *saber infantil sobre o espaço urbano por meio do teatro*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado em 15 de abril, 2008, do Banco de Teses da Capes: www.capes.gov.br
- Zanella, A. V. (2005) Sujeito e alteridade: considerações a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia e Sociedade*, 17 (2), 99-104.
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Camargo, D., Maheirie, K., França, K. B. & Da Ros, S. Z. (2005). Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. *Psico-UFS*, 10 (2), 191-199.
- Zanella, A. V., Balbinot, G. & Pereira, R. S. (2000). Re-criar a (na) Renda de Bilo: Analisando a nova trama tecida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 539-547.
- Zanella, A. V., Titon, A., Reis, A. C., Urnau, L. C. & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*. 19 (2), 25-33.

ANEXO 1

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE CEP: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC
TELEFONE (048) 234-1755 - FAX (048) 234-4069

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP / UFSC
PARECER CONSUBSTANCIADO - PROJETO Nº 362/07

I – IDENTIFICAÇÃO

Título do projeto: Os sentidos do fazer teatral entre os alunos de curso livre de teatro
Área: Ciências Humanas
Pesquisador Responsável: Kátia Maheirie
Pesquisador Principal: Grazielle Aline Zonta
Data da coleta dos dados: março/2008 – julho/2008
Instituição em que será realizado o estudo: Escola de teatro (Curitiba-PR)

II – OBJETIVOS

Gerais: Investigar os sentidos atribuídos ao fazer teatral por alunos que buscam esta prática depois de adultos

Específicos:

- Investigar a base afetivo-volitiva que leva os alunos de um curso básico de teatro a se iniciarem nesta prática e quais os sentidos que acerca dela apresentavam antes do início do curso
- Identificar os sentidos do fazer teatral que são produzidos e modificados durante o curso de teatro e após o frequentarem
- Analisar as implicações deste processo na constituição dos sujeitos observados

III – SUMÁRIO DO PROJETO:

Estudo com abordagem qualitativa cujo instrumento de pesquisa serão alunos adultos do curso de teatro e que preencherem os critérios de inclusão referidos no projeto original e que serão convidados a participar da pesquisa após terem aceitado e assinado o TCLE. Serão realizadas entrevistas (abertas a partir de roteiro norteador) e observação e registro em e anotações das aulas de teatro.

IV – COMENTÁRIO:

O protocolo da pesquisa contém documentos necessários para a sua análise e exigidos pela legislação: declaração da instituição responsável, de confidencialidade dos dados, TCLE, CV dos pesquisadores. Não há estimativas de risco para os sujeitos. Quanto aos benefícios, trata-se de pesquisa de relevância educacional (informativa), com “benefícios para o entendimento do lugar que ocupa o fazer artístico para os sujeitos da contemporaneidade”. O projeto satisfaz as condições de beneficência, não-maleficência, autonomia e confidencialidade.

V – PARECER CEP:

Aprovado

PARECER:

Tendo em vista o exposto, somos de parecer favorável **aprovação** do referido projeto.

***Informamos que o parecer dos relatores foi aprovado, em reunião deste Comitê na data de 17 de dezembro de 2007.**


Prof.º Washington Portela de Souza
Coordenador do CEP

Fonte: CONEP/ANVS - Resoluções 196/96 e 251/97 do CNS.

ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa: “Os sentidos do fazer teatral entre alunos de cursos livres de teatro”. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Graziele Aline Zonta, sobre os procedimentos envolvidos na pesquisa. Está claro que não há riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Estou ciente também que as informações a serem coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para fins acadêmicos. No caso de ser entrevistado, estou ciente e autorizo a utilização do gravador.

Consultado (a) sobre o modo como serei referido (a) no relatório de pesquisa:

() autorizo que conste meu nome,

() não autorizo a utilização do meu nome, prefiro que seja utilizado um nome fictício.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. Em caso de dúvida devo entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone: (48) 9962 7466 ou pelo email: gzonta@hotmail.com.

Local da pesquisa:

Assinatura (sujeito): _____

Nome: _____

Assinatura (pesquisador principal): _____

Nome: Graziele Aline Zonta

Assinatura (pesquisadora responsável): _____

Nome: Kátia Maheirie

ANEXO 3 - Roteiro para Entrevistas Iniciais

DADOS PESSOAIS

Nome

Nascimento

Naturalidade

Se não for de Curitiba:

Há quanto tempo mora aqui?

Onde morava antes?

Por que se mudou?

Sexo

Profissão

CONTATO COM O FAZER TEATRAL

Conte-me como a vontade de fazer teatro surgiu na sua vida.

Conte-me sobre suas experiências com o teatro: Como espectador, leitor, amigo de artistas...

Alguém na sua família, ou entre os seus amigos, teve experiências com o teatro?

O que significa fazer teatro para você?

SOBRE O CURSO DE TEATRO

Como soube do curso?

O que você espera do curso? O que espera alcançar com o curso?

Desde o primeiro contato com o curso, alguma coisa já te chamou a atenção?

Há mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre este primeiro contato com as aulas de teatro?

Se você tivesse que definir o teatro em uma palavra, que palavra seria essa?

Se tivesse que definir em uma palavra suas expectativas com relação a aprender a fazer teatro, que palavra seria essa?

ANEXO 4 - Roteiro para Entrevistas Finais

IMPRESSÕES SOBRE O CURSO

Conte-me como foi, para você, este primeiro semestre do curso.

O que é teatro para você hoje, depois de ter feito o curso?

Hoje, como você definiria o teatro, em uma palavra?

Como está a sua vida, você como pessoa, após ter feito o curso?

Você acha que há relação entre o teatro e o cotidiano?

Como foi a sua relação com os professores, com os monitores e com os colegas ao longo do processo?

O que te marcou nestas relações? Há algum momento a destacar?

SOBRE OS JOGOS TEATRAIS

Como foi a experiência de participar dos jogos teatrais? O que te marcou nestas atividades?

Você encontrou alguma dificuldade durante este momento dos jogos?

O que você leva da experiência dos jogos teatrais?

Como foi, para você, o processo de ser observado durante as aulas, pelos professores, pelos outros alunos e por mim?

SOBRE A MONTAGEM DO ESPETÁCULO

Fale-me sobre a experiência da montagem da peça.

O que você sentiu quando o professor definiu o seu personagem?

Como foi a relação com o professor enquanto diretor da peça?

Como foi a criação do personagem? O que te marcou nesta experiência?

Como foi a relação com o texto? Como foi o processo de memorização? Como foi fazer a interpretação, a expressão das emoções, a entonação das falas?

Como foi a experiência de buscar figurino e adereços para o seu personagem?

Como foi a sua relação com os outros alunos durante os ensaios? Algo te marcou?

Como foi a sua relação com outros elementos do espetáculo: a música, a coreografia, a maquiagem, a divulgação? O que te marcou na relação com estes elementos?

Você encontrou alguma dificuldade neste momento de montagem da peça?

O que você leva deste momento dos ensaios, da montagem do espetáculo?

SOBRE AS APRESENTAÇÕES

Fale-me sobre as apresentações.

Como foram os preparativos nos dias do espetáculo? Como você se sentiu e o que pensava neste momento de preparação?

Como foi a experiência de estar no palco?

Quais as suas impressões sobre as apresentações?

Como foi a relação com a platéia durante os espetáculos?

Como foi a relação com o grupo (colegas e professores) durante os espetáculos?

Você encontrou alguma dificuldade neste momento?

O que você leva desta experiência?

Em sua opinião, como seria possível unificar seu trabalho com a experiência deste curso?

Como esta experiência se insere nos teus planos, nas tuas expectativas?

O que você leva da experiência deste semestre de oficinas?

Se você tivesse que definir em uma palavra a experiência das oficinas, qual palavra seria essa?