



PRINCÍPIOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO TEATRAL
Aulas de Teatro com Pré-Adolescentes no CAIS Santa Cruz de Minas

PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN TEATRAL
Clases de Teatro con Adolescentes en Santa Cruz de Minas, Minas Gerais,
Brasil

PRINCIPLES AND PRACTICES IN THEATRICAL EDUCATION
Theatre Classes with Teenagers in Santa Cruz de Minas, Minas Gerais,
Brazil

Gabriel José Carneiro¹

RESUMO

O texto descreve a condução de aulas de teatro em relação a princípios filosóficos e teatrais, os quais podem permear o professor no processo de condução e planejamento das aulas, além de serem conduzidos intensamente com os alunos dentro da aula. A partir dos trabalhos em grupo de pesquisa que articula princípios, filosofias e práticas originários dos escritos de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jerzy Grotowski, conduzido pelo professor André Luiz Lopes Magela semanalmente no grupo “GDE - Grotowski Deleuze Educação”, este texto articula referências teóricas e a prática de conduzir aulas de teatro. O objetivo é refletir sobre o que pode justificar uma aula de teatro, os possíveis conteúdos e metodologias trabalhados. Em análise estará a experiência conduzida no CAIS, Centro de Atenção Integral de Santa Cruz de Minas, em Minas Gerais, entre abril e Julho de 2018.

PALAVRAS-CHAVE: pensamento corporal, imagem e corpo, imaginário, estética do intensivo

RESUMEN

El texto describe las clases de teatro en relación con los principios filosóficos y teatrales, que pueden ayudar al maestro en su proceso de planificación de clases, además de ser conducido intensamente con los estudiantes dentro de la clase. Inspirado en el grupo de investigación, que articula principios, filosofías y prácticas originales de los escritos de Gilles Deleuze, Félix Guattari y Jerzy Grotowski, y dirigido por el profesor André Luiz Lopes Magela semanalmente en el grupo "GDE- Educación de Grotowski Deleuze ", este texto articula referencias teóricas y el proceso de la práctica de las clases del teatro. El objetivo principal es la investigación sobre lo que puede justificar una clase de teatro, los posibles contenidos y metodologías trabajadas. En el análisis se realizará la experiencia realizada en el CAIS, centro de ATENÇÃO integral de Santa Cruz de minas, em Minas Gerais, entre abril y julio de 2018.

¹ Ator, diretor e pedagogo teatral. Bacharel e licenciado em Teatro pela Universidade federal de São João del-Rei. gabrieljcarneiro@outlook.com. Orientador: André Luiz Lopes Magela. Bolsa UFSJ-PIDAC-Artes-Af.

PALABRAS CLAVE: pensamiento con cuerpo, imagen y cuerpo, imaginario, estética del intensivo

ABSTRACT

The text describes the theatre classes in relation with philosophical and theatrical principles, which can help the teacher in his planning process of classes, besides being conducted intensely with the students within the class. Inspired at the research group, that articulates beginnings, philosophies and practices original from the written ones of Gilles Deleuze, Félix Guattari and Jerzy Grotowski, and conducted by the Professor André Luiz Lopes Magela weekly in the group “GDE - Grotowski Deleuze Education”, this text articulates theoretical references and the practice process of theatre classes. The main objective is to research about what can justify a theatre class, the possible contents and methodologies worked. In analysis there will be the conducted experience at the CAIS, Centro de Atenção Integral de Santa Cruz de Minas, em Minas Gerais, between April and July of 2018.

KEYWORDS: thought with body, image and body, imaginary, esthetics of the intensive

* * *

A AULA DE TEATRO ENTRE PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

Neste texto articulo referências teóricas com a prática docente, de forma a refletir sobre as aulas de teatro que conduzi no CAIS, Centro de Atenção Integral de Santa Cruz de Minas, em Minas Gerais, entre abril e Julho de 2018. A partir dos trabalhos em grupo de pesquisa que articula princípios, filosofias e práticas presentes nos escritos de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jerzy Grotowski, conduzido pelo professor do curso de Teatro da UFSJ André Luiz Lopes Magela semanalmente com exercícios teatrais específicos no grupo “GDE - Grotowski Deleuze Educação”. Em minhas aulas de teatro, me propus o desafio de não traduzir de forma simples ou transportar diretamente os exercícios realizados no GDE para a aula com pré-adolescentes. Foquei meus esforços em pensar como os princípios de “educação teatral”, termo defendido por Magela como “preparar, propor e conduzir experiências que ampliem a disposição do educando de estar ativo em dimensões teatrais” (2017a, p.28) e esmiuçados no grupo GDE, podem ser, estimulados e conduzidos pela docência. Além de perceber como esses princípios permeiam os exercícios, objetivei incorporá-los ao planejar e executar as aulas. Escolherei algumas atividades mais significativas para traçar comentários em relação aos conceitos e buscarei refletir sobre minha

experiência na condução de aulas, fracassos, sucessos e tentativas de condução de exercícios.

O Centro de Aprendizagem Integral de Santa Cruz de Minas, CAIS, foi inaugurado no dia 12 de Julho de 2014. Segundo informações disponíveis no site da prefeitura da cidade², trata-se de um espaço que tem por finalidade proporcionar oportunidades de crescimento e desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, artístico e cultural, de forma a contribuir com a vida em sociedade. O objetivo da prefeitura é oferecer aos estudantes atendimento em tempo integral e o acesso a atividades diversificadas e favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências com as quais as crianças e jovens se identifiquem como sujeitos históricos, criativos e empreendedores.

Não pretendo com esta proposta instrumentalizar a aula de teatro, e usá-la para que, por meio dela, se transmitam conteúdos específicos de outros campos do conhecimento. Por exemplo: aulas de teatro para ensinar ciências não é uma intenção neste trabalho. Alinhado ao que defende Magela (2017a, p.31 e 2017b, p.48), não almejo chegar a objetivos outros que não aqueles os quais considero característicos e constitutivos da aula de teatro. Estes objetivos são os princípios filosóficos que elenco ao longo do texto. No presente artigo trarei uma breve leitura desses princípios em relação ao método como tentei adequá-los ao meu planejamento de aulas. Por meio da prática no GDE e de uma série de leituras e estudos teóricos de algumas obras de Gilles Deleuze, Tatiana Mota Lima, André Magela e Jerzy Grotowski, irei elencar esses princípios em **negrito** ao correr do texto e tentar perceber como eles podem funcionar (e ser trabalhados) nas atividades que compuseram minhas aulas de teatro. Autores como John Dewey, David Lapoujade, Virgínia Kastrup e Cíntia Vieira da Silva são citados, como forma de expandir e sustentar a compreensão de alguns conceitos. Objetivando melhor compreender como os princípios teatrais/filosóficos sobre os quais escrevo podem se relacionar com as fontes teóricas de Deleuze e Grotowski, identifico e me alterno entre dois eixos de princípios norteadores para uma

² Disponível em: < http://www.santacruzdeminas.mg.gov.br/?Meio=mostranoticia&INT_NOT=3821#inicio_noticia>. Acesso em: 07/05/2018.

aula de teatro: aqueles princípios que se dirigem aos alunos e que o professor desenvolve em aula por meio de exercícios, e o eixo de princípios filosóficos dirigidos ao próprio professor de teatro.

A seguir elenco uma série de questões e inquietações pessoais, que visam não só justificar, mas permear as intenções filosóficas e metodológicas desta proposta. São elas: Quais os conteúdos trabalhados em uma aula de teatro? Além da via da conscientização crítica direta sobre as questões sociais (não defendo seu descarte, mas não é o foco deste trabalho), como o teatro pode **contribuir para que a vida do aluno seja mais potente**, no sentido dele perceber o mundo e **responder de forma não tímida, ou não submissa, sendo capaz de repensar como lidar com as demandas e desafios da vida?** (a relação com o outro é um parâmetro nesse contexto) Como o professor propõe em sua aula um trabalho que coloque **o aluno em relação com a presença completa dos outros?** (esse aspecto anterior é um ponto político da proposta) Como os exercícios são conduzidos, sejam eles escolhidos pelo professor ou acordados juntos com os alunos, de forma a **manter o engajamento, trabalhar a interação com o outro de forma atenta e para “aquilo que” surge da interação entre ambos?** Como trabalhar a **diminuição ou retirada do lugar mental, verbal, e reflexivo** sobre o fazer e estabelecer **um espaço de fazer centrado no presente e um pensamento que se dê por meio da experiência corporal (pensar com o corpo)?** Como **incentivar que o aluno amplie a atenção e escuta de si, do outro e do espaço?** Como por meio de exercícios e práticas teatrais, posso propor **a suspensão dos modos de estar no mundo**, visando ao aluno **experimentar outras possibilidades de ser e agir?** Como conduzir um trabalho em que um aspecto político se dá na **inconstância da liderança ou sua inexistência** ou em que ela seja **desafiada?** Como o professor pode trabalhar os questionamentos anteriores de forma a **conduzir a aula sendo claro nos comandos e aberto a possibilidades de alteração** por recusa dos alunos ou por acréscimos dos interesses deles? Por último, talvez venha a ser a questão mais ampla e desafiadora que constato ser possível uma intervenção pontual. Como **“lidar com” os**

juílgamentos precipitados que o entulho midiático impõe ao imaginário dos alunos?

A partir da questão do imaginário apresento o que Lehman (2013, p. 250) escreve ao apontar que o teatro ensina por meio da forma, não só pela mera conscientização da opressão, mas por meio da percepção ao “[...] produzir situações lúdicas em que a afetividade seja liberada” (LEHMAN, 2008, p.426) e busco por meio de minha aula envolver as questões: **Como lidar com situações de pobreza imagética (baixa diversidade), causadas por desinteresse em ler ou por modos de leitura impostos pelas grandes mídias, ou ausência de contato com expressões artísticas não facilmente disseminadas nos meios de comunicação de massa ou por herança do conservadorismo familiar?** Como o professor, por meio de sua prática, pode **movimentar o imaginário dos alunos liberando a afetividade** e propondo ações que adicionem prazer em fazer o jogo? Por meio de vocabulário alusivo a imagens do mundo ou da natureza? É instruí-lo a fazer com o corpo um objeto ou forma específica, mas de acordo com a própria compreensão de como se faz? É instigar que criem estórias coletivas sem se incomodarem por estas serem “sem pé nem cabeça”, por exemplo? É instigar a imaginação do aluno por meio de imagens corporais ou objetos fictícios na sala? É instigar os gostos artísticos dos alunos, tomados assim como um campo de disputa a ser conquistado? Apresentar uma música a qual ele não conhece? É instigar o contato corporal de um jeito nunca feito antes? São possibilidades.

Considero que estímulos para o imaginário têm a intenção de auxiliar que o aluno saia de si e dos seus juílgamentos pessoais precipitados, portanto a proposta é **expansão das possibilidades de contato com o outro**. Como o professor lida de forma teatral, ou seja, trabalhando com o manancial de elementos teatrais (**tempo, espaço, forma, precisão, relação com o outro, criação e recriação de regras e formas de ser e viver**) e com as imagens propostas pelos alunos a partir de situações de jogo? Essa última questão – do imaginário - traz uma ética de trabalho que lida com aquilo que o aluno tem e não somente visa impor o ponto de vista do professor, manifesto no plano de aula. Por mais que sejam muitas as problematizações

levantadas, neste texto não intento exaurir todas, mas relacionar algumas delas com a experiência docente no CAIS.

O PROFESSOR DE TEATRO NO CAIS

Nesse momento intento pensar um lugar e papel do professor de teatro, a partir de minhas experiências nas aulas de teatro. A intenção nessa digressão é comentar os princípios filosóficos presentes em escritos de Virgínia Kastrup e direcionados não ao aluno, mas sim à figura do professor. Assim, inspiro-me no que Virgínia Kastrup escreve sobre o professor em aula:

O professor é um atrator, embora o atrator não seja necessariamente um professor. O atrator é uma função: define-se por seu poder de atrair, de arrastar consigo. Um companheiro pode desempenhar esta função, ou a própria matéria para os autodidatas. No caso de haver um professor, ele atrai para a matéria, e não para um saber pronto. Ele é alguém que exerce a função de conduzir o processo, a expedição a um mundo desconhecido, de fazer acontecer o contato, de possibilitar a intimidade, de acompanhar, e mesmo de arrastar consigo, de puxar. Não para junto de si, mas para junto da matéria, para o devir da matéria, seguindo, acompanhando sua fluidez. Cada agenciamento professor-aluno é um ponto de bifurcação, de proliferação de possíveis, de multiplicação de fontes, de ramificação. Cada agenciamento abre a possibilidade da continuidade da propagação. Contudo, há um ponto de bifurcação, de indeterminação, e o resultado não é garantido. Por isto não há programa ou método de trabalho para a aprendizagem inventiva. Mas há, seguramente, uma política pedagógica a ser praticada. A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações, e a adoção da arte como ponto de vista faz parte desta política. (KASTRUP, 2001, p.26)

Neste texto assumo como pressuposto o que Kastrup defende como o lugar de trabalho de um professor: **condução de processos, levar ao desconhecido, fazer acontecer o contato, possibilitar a intimidade, fazer fluir os possíveis, experimentar e compartilhar problematizações**. Portanto, para mim, **o professor de teatro é atrator**; é companheiro que faz junto e conduz o processo; **leva a aula ao desconhecido envolvendo o imaginário do aluno**; faz acontecer o contato entre os alunos; estabelece o *setting*³ de trabalho; não transmite conteúdos, mas sim **amplia a capacidade dos alunos se relacionarem com uma dimensão epistemológica específica – o que são os conteúdos de maneira intensiva**; é agenciador das relações instantâneas e efêmeras criadas pelos alunos; não se preocupa

³ O espaço ideal de trabalho do professor, onde os alunos estão engajados no fazer. Onde não querem cumprir nada além das tarefas estabelecidas pelo condutor e em relação com o restante do grupo.

com resultados garantidos, mas com as relações criadas; por fim **o professor de teatro é compartilhador de problemas, de indagações** com as quais os alunos se confrontam, produzindo respostas corporais e estas, dadas em contato com os parceiros de trabalho.

O EXERCÍCIO: TRAJETÓRIA EM DIAGONAL é exemplo interessante onde o lugar do professor se aproxima ao que defendo acima. A atividade é composta por dois grupos, um no palco e outro observando. Uma fila com um grupo ao fundo. Uma diagonal imaginária como caminho e um de cada vez passa pelo caminho e inventa um passar por obstáculo imaginário. Os obstáculos vão se acumulando até que todos tenham passado. O condutor pode pedir que os obstáculos sejam acumulados ou sejam retirados e também participar da atividade. Este exercício demanda do professor **a habilidade de condução** do processo, de incitar os alunos a experienciarem outras possibilidades de ser e existir no mundo, de inventar o invisível e lidar com ele como se “lá” estivesse, onde o engajamento, as regras propostas e as relações dos alunos com as regras podem gerar momentos interessantes, em termos de perceber relações criadas ou inventar novas relações e pontos de vista. Essa atividade é também oportunidade para que o condutor traga trilha sonora que seja fora do cotidiano dos alunos, algo que os desafie, músicas que não conheçam, sons que ampliem gostos e ritmos.

Tatiana Mota Lima cita Eugênio Barba quando este comenta o trabalho com Jerzy Grotowski “o diretor [...] deveria propor uma terminologia frequentemente alusiva, vaga, imprecisa, mas sugestiva, colorida de palavras, frases capazes de atingir a fantasia do ator e suscitar modelos espontâneos de ação” (LIMA, 2012, p.118). Neste ponto aproveito o relato sobre a prática de Grotowski para minha função em aula, pois além de observar o eixo de princípios filosóficos do condutor da aula, se faz necessário que os comandos/regras dos exercícios devem ser claros, objetivos, mas o condutor é também responsável por observar aquilo que vai se construindo durante o fazer e que permita aos alunos saírem do conforto e do conhecido. Por exemplo, informar aos alunos a regra do jogo pela via do “não pode isso e isso” para que a partir do que não se pode fazer, o aluno explore outros milhares de possibilidades “de sim” que o exercício

contém. Cabe ao aluno, obedecendo à regra do jogo, descobrir formas possíveis de lidar com o problema que o exercício traz.

Nesse sentido, o professor incentiva prazer em realizar a tarefa, como um dos elementos facilitadores do engajamento corporal do aluno, mesmo não sendo um fim em si. Entendo o conceito “corpo” não como tendo, mas como sendo a memória de si, incluindo influências da formação e meio que o cerca. Associando ao que escreveu Grotowski:

O “corpo-memória”. Pensa-se que a memória seja algo de independente do corpo. Na verdade, ao menos para os atores, é um pouco diferente. O corpo não *tem* memória, ele é memória. O que devem fazer é desbloquear o “corpo-memória”. Se começam a usar detalhes precisos nos exercícios “plásticos” e dão o comando a vocês: agora devo mudar o ritmo, agora devo mudar a sequência dos detalhes etc., não liberarão o corpo memória. Justamente por que é um comando. Portanto é a mente que age. Mas se vocês mantêm os detalhes precisos e deixam que o corpo determine os diferentes ritmos, mudando continuamente o ritmo, mudando a ordem, quase como pegando os detalhes do ar, então quem dá os comandos? Não é a mente nem acontece por acaso, isso está em relação com a nossa vida. Não sabemos nem mesmo como acontece, mas é o “corpo-memória”, ou mesmo o “corpo-vida”, por que vai além da memória. O “corpo-vida” ou “corpo-memória” determina o que fazer em relação a certas experiências de nossa vida. (GROTOWSKI, 2007, p.173)

Transpondo o que escreveu Grotowski para o lugar da licenciatura em Teatro, aponto algo importante: a problemática da regra. Acredito ser a regra necessária enquanto parâmetro para limitar o que não é para ser feito, mas a partir dessa limitação há um campo enorme de possibilidades que o aluno pode explorar. A regra é racional e possibilita o canal por meio do qual o jogo funciona. Seguindo o canal, o corpo pode até se esquecer dela (tomando-a como pressuposto) e se liberar para explorar diferentes ritmos, e inventando possibilidades de realização do jogo. Esse ponto é importante por que é uma das inteligências que a aula de teatro pretende favorecer. Se no futuro a regra se torna ultrapassada e de fácil resolução, nesse ponto sim, é possível modificar a regra de forma a reforçar o engajamento. O professor como facilitador/condutor no processo é o responsável por manter o jogo de pé, observar regras e engajamentos, estimular no aluno outras possibilidades de tentativas de resolução. Percebo que minha abordagem pode ser normatizadora, por se basear em regramentos e informações dadas pelo professor, mas a intenção é oferecer suporte básico para o aluno fazer descobertas por si. Procurei propor durante as aulas todas as

atividades com regras claras, diretas e objetivas. Em especial cito o EXERCÍCIO: CORRIDA LENTA, por ter além de uma regra incomum – vence quem chega por último – a inconstância da regra, pois conduzi a atividade deixando claro aos alunos que a regra poderia mudar a qualquer momento. Isso significa que o condutor permanece à frente podendo dizer que vence quem chega por último, ou vence quem chega por penúltimo ou antepenúltimo. As regras inconstantes e passíveis de modificação eram fator engajador e mobilizador da intensificação da atenção direcionada, o que foi claramente perceptível no engajamento dos alunos.

No capítulo Farsa-Misterium do livro “O Teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969” Grotowski (2007, p.40) comenta sobre a essência do teatro, o que o define como expressão artística única o “fator único que decide o fato de algo ser teatral” (*Idem*), o elemento que “não poderia ser retomado por qualquer outro gênero artístico” e que seria o núcleo da teatralidade. Para Grotowski o núcleo da teatralidade como arte poderia ser o substituto laico do ritual religioso aquilo que “seja capaz – de modo laico – de satisfazer certos excessos da imaginação e da inquietude desfrutados nos rituais religiosos” (*Idem*). O teatro teria a especificidade de deter o privilégio da “ritualidade”, permanecendo um ato coletivo em que o espectador poderia participar. Nesse contexto o teatro permanece como um ato coletivo sem a distinção entre atores e espectadores, participantes principais ou secundários. A retomada do lugar do teatro como ritual, uma espécie de jogo, foi um dos principais objetivos da prática do diretor-pedagogo polonês. À função de brincadeira do teatro de Grotowski é associado o que chama de “[...] um infantilismo consciente, da criança, da brincadeira com a convencionalidade” (2007, p.43). Na brincadeira o participante recebe “certas premissas” (que entendo como sendo as regras) e em sua imaginação constrói o lugar da ação, o andamento, as associações e sua coparticipação. Para ele a imaginação trabalha fingindo, não se levando a sério como no contexto ritual, e segundo as regras da brincadeira coletiva, revive associações e imagens infantis e busca a heterogeneidade, o avesso, o inesperado.

Em minha prática em aula considero presente esse aspecto de brincadeira que Grotowski descreve em suas práticas. A imaginação dos alunos que pretendi estimular

envolvia que eu lhes passasse regras e estímulos aos imaginários deles e pudesse receber de volta respostas corporais, reações a objetos invisíveis, ressignificação de objetos reais em usos não cotidianos, criação individual ou coletiva com o corpo de formas de algo (triângulos, círculos, árvores, florestas, pássaros, pessoas etc..) do mundo exterior às aulas. As respostas surgiam de acordo com as relações deles com os estímulos. Com o cuidado em não alimentar estereótipos ou princípios midiáticos que surgem como resposta (o que não significa que consegui sempre fugir deles), mas me guiar pelo trabalho intensivo com os princípios teatrais que tenho elencado. Em exercícios que envolvem a observação do outro e mudança ou a imitação de movimentos dos colegas, surgem frequentemente ações e gestos cotidianos. Acredito que não cabe ao professor censurar o que surge, mas sim zelar para que os alunos se relacionem com respeito e colaborem para sustentar o jogo.

De forma a refletir melhor sobre o caminho para esse trabalho retomo o que escreveu Grotowski sobre a brincadeira, pois pretendo com a aula de teatro **fomentar no aluno a atitude imaginativa, disputar o seu imaginário, abrir espaço para “algo outro” que não seja cotidianamente obtido**, como estruturado no EXERCÍCIO: HOMENAGEM A MAGRITTE (BOAL, 2007, p.216) onde sem falas um objeto simples é utilizado como se fosse outras coisas ou tivesse outras funções. Desta forma ele vai **lidar com o mundo de novas maneiras ou enfrentar as relações presentes no mundo de outras formas. A atitude imaginativa a ser despertada no aluno é vista neste trabalho como fomentadora da experiência existencial, das emoções, do querer do aluno e das conexões que temos com o mundo e a natureza.** O EXERCÍCIO: EU SOU é interessante por envolver o tema que o CAIS definiu para todas as disciplinas durante o ano de 2018. Reciclagem e sustentabilidade foi o tema que por meio deste exercício trabalhamos instigando a imaginação e criando uma estória coletiva, com formas corporais, precisão nos movimentos, e onde os alunos assumiam figuras como pássaros, árvores e lenhadores. Esse ponto de instigar a imaginação individual foi recorrentemente trabalhado durante esta proposta, envolvendo especialmente a resposta corporal espontânea, a criação individual e

coletiva embasadas na improvisação e não imitação direta de uma referência do real (temas, assuntos ou motivos sociais, em foto, vídeo, música etc.).

O lidar com o risco e respeito às regras do jogo por onde os canais de ação se configuram no EXERCÍCIO: BATATINHA 1,2,3 por meio da lidar com a presença de um juiz, da perda e da vitória. Essa abordagem se dirige, portanto, ao indivíduo, não quanto às temáticas ou questões sociais de forma mais direta, mas sim, em esfera menor, o micro, ao ser e sua relação com a vida e o cotidiano (MAGELA, 2017a, p.29). Na perspectiva desta proposta, o educador teatral trabalha com a capacidade de o indivíduo lidar com aquilo que a vida tem de teatral em uma perspectiva de que a vida é composta de relações e afetos bons e maus (o que rejeita o “bem” e “mal”) como Deleuze (2002, p.28) analisa no livro “Espinosa – Filosofia Prática” e David Lapoujade (2002, p.08) em “O Corpo que não aguenta mais”. Assim, o professor de teatro busca se atentar para as condições materiais, espaciais físicas, humanas, intelectuais, intenções filosóficas etc., que definem sua aula, e para com elas oferecer possibilidades para que algo teatral – a relação - aconteça e vá se construindo (MAGELA, 2017a, p.35). Entendo assim, **que a escuta do processo a resposta a ele são tarefas essenciais do educador teatral. Cabendo a ele refletir sobre o que o seu fazer está mobilizando e pensar uma abordagem metodológica específica que engaje as pessoas.** Se o fazer, se a aula, o jogo, a regra não mobiliza mais, estamos mortos, o trabalho morre. Fica mecânico, desinteressante. Deduzimos logo o que vai acontecer. Portanto, nessa abordagem, o objetivo também é “uma maior ativação da cognição teatral e a potencialização da vivência estética teatral do aluno em sua vida cotidiana” (MAGELA, 2017b, p.49).

O QUE ENSINAR COM A AULA DE TEATRO?

A intenção dessa escolha de relatar trechos da experiência em sala não visa elaborar fórmulas ou estratégias prévias para se conduzir uma aula de teatro, mas sim permitir a reflexão crítica sobre condução de processos criativos em teatro. Cada atividade inserida no planejamento de aulas visou o trabalho intensivo de alguns dos princípios que descrevo neste texto. O termo “intensivo” é neste texto inspirado na

filosofia de Gilles Deleuze, o qual “concebe a essência singular, espinosana em termos intensivos” (SILVA, 2010, p.37). Segundo Silva e de acordo com a terminologia espinosana:

[...] enxergaríamos os corpos como conjuntos de partes exteriores umas às outras, unidas entre si segundo uma determinada relação característica. Sabemos, contudo, que estas duas dimensões não esgotam a concepção espinosana da individualidade. Além das partes extensas e das relações de movimento e de repouso entre elas, os indivíduos são igualmente expressões de uma essência singular. Se quisermos, portanto, estudar inteiramente a Natureza a partir dos indivíduos que a compõem, retomando um sentido mais antigo de Física, não podemos negligenciar tais essências singulares. Ora, Deleuze compreende esta dimensão da individualidade em função de uma teoria do intensivo na qual mobiliza filósofos como Duns Scotto e Kant. Os corpos são partes extensivas ou extrínsecas do atributo da extensão, ao passo que as essências singulares são partes intensivas ou intrínsecas de todos os atributos da substância. (SILVA, 2010, p.38)

Silva realiza a reflexão sobre a concepção espinosana da individualidade com a intenção de esclarecer como Deleuze chegou a compreender a essência singular como intensidade ou quantidade intensiva, também a caracterizando como *grau de potência*. As intensidades seriam segundo Silva as unidades mínimas da diferenciação no que se refere aos processos de individuação (produção na natureza), e quanto à criação artística (*Idem*). Deleuze interpreta a noção de intensidade visando mostrar que “as essências singulares são realidades físicas, sendo, portanto, dotadas de existência” (SILVA, 2010, p.39). A existência atual das essências derivaria de Deus como causa e nessa medida se convêm entre si ou se compõem. As partes intensivas poderiam ser entendidas como graus de potência ou de intensidade em que um atributo se divide modalmente. Quanto ao conceito de intensidade, Silva comenta que toda intensidade é diferencial:

[..]a intensidade constitui a condição do aparecimento de qualquer fenômeno, isso significa que só percebemos as qualidades e quantidades extensivas porque, sob elas, podemos antecipar as diferenças de intensidade, os graus ou quantidades intensivas das qualidades (SILVA, 2010, p. 44)

A associação do termo intensidade com o termo de diferença e gradação é nesse sentido uma relação proposta por Deleuze. Portanto para Silva e segundo Deleuze a intensidade seria diferença de potencial ou disparidade, sendo possíveis paralelos com

a energética no campo da física. Essa associação com a física se dá também pela dificuldade em se pensar uma qualidade intensiva, pois “[..] na experiência a intensidade apareceria sempre sob as qualidades e desdobrada na extensão.” (*Idem*). A dificuldade em perceber a intensidade, de pensar sobre ela, ocorre pelo seu desdobramento que anula as diferenças. Esse desdobramento é chamado por Deleuze de “estética das intensidades” e corresponde a um movimento de atualização das ideias. Colaborando com Guattari essas questões de Deleuze inspiradas no espinosismo contribuem para uma teoria sobre a individualidade:

elaborada em colaboração com Guattari, que fornece as bases para uma teoria da arte concomitante que compreende a produção artística como produção de intensidades, de diferenças atuantes na sensação (o que Deleuze e Guattari chamam de afectos e perceptos). (SILVA, 2010, p.49)

Neste ponto retorno às aulas de teatro, pois “Produção de intensidades, de diferenças atuantes na sensação” é uma definição que justificou e orientou o planejamento e condução das minhas aulas. Nesse sentido me alinho aos objetivos de uma “estética do intensivo”, que Silva comenta como envolvente da capacidade de produção humana, exprimindo novas maneiras de pensar, de sentir, de perceber - portanto uma estética de aulas de teatro ampliadoras da capacidade humana de se afetar. Uma estética que reúne em si dois sentidos: o das condições transcendentais (e genéticas) da sensibilidade e o dos “juízos a respeito do que lhe apraz ou transtorna, juízos que exprimiriam afectos” (SILVA, 2010, p.51). Essa unificação da estética:

[..] seria possível porque as intensidades são aquilo que se antecipa à própria percepção e, portanto a engendra – elas são (o que se nos antepõe e configura para nós qualidades que circunscrevem objetos ou objetificações – além de ser também o que é produzido pelas obras de arte). As artes, como um dos modos do pensar, atacam-nos com problemas sensíveis, suscitando, fazendo nascer novas formas de perceber e de sentir. (SILVA, 2010, p.51)

Nesta perspectiva de produzir algo de caráter intensivamente estético e ampliar a capacidade dos sujeitos de se afetar, de sentir e de perceber, planejei um ciclo de aulas onde foi concebida a junção dos jogos de forma a mesclar em cada encontro atividades que trabalhem uma atenção e memória mais racionais, com atividades que envolvam mais diretamente o pensamento por meio do corpo, onde o aluno é estimulado a sair de si, a entrar em contato com o outro, a sair de ou diminuir

sua modalidade racional de pensar. O encerramento de cada encontro seria o momento em que a cena seria de alguma forma atingida.

Um objetivo foi **estabelecer relações por meio de tarefas concretas**. Para tal, eu propus atividades em que a relação com os parceiros se desse corporalmente por meio de objetos reais, como bolinhas, cabos ou objetos imaginários e tarefas com engajamento corporal que estabeleciam o contato com os outros de alguma forma. Como exemplo deste princípio presente em minhas aulas de teatro, eu destaco o **EXERCÍCIO: NOME COM MOVIMENTOS** demanda que o aluno diga seu nome e faça simultaneamente um movimento e contém um caráter de primeira apresentação simples dos alunos em sala de aula ao mesmo tempo em que os colegas o observam e posteriormente retomam os movimentos anteriores. É também um exercício que demanda **memória e capacidade de observação**. As regras nos exercícios citados são estratégias que usei para que os alunos se atentem para as presenças dos colegas, e para que a partir das regras e dinâmicas dos jogos, os alunos alcancem outros lugares e tenham prazer no “pensar-fazendo”.

Quando escrevo “pensar-fazendo” me refiro a um “pensar com o corpo” ou “o fazer como pensamento”, conceitos alinhados ao que André Magela (2017a, p.25) defende como fazer teatral, como pensamento corporal, percepção do corpo como significativo, expressivo e capaz de alterar à sua volta as pessoas e o espaço teatral na vida cotidiana. Defender um “**pensamento com o corpo**” pressupõe que me apoie em uma proposta filosófica que propõe a não separação entre corpo e espírito e muito menos a superioridade de um sobre o outro e vice-versa. Assim chego ao que Gilles Deleuze descreve em seu livro “Espinosa - Filosofia Prática” (2002) sobre a obra de Espinosa. O conceito de paralelismo “recusa toda eminência de um sobre o outro” (DELEUZE, 2002 p.24) entendendo que “o que é ação na alma é também necessariamente ação no corpo, o que é paixão no corpo é por sua vez paixão na alma” (*Idem*). Eu busquei diversos exercícios que envolvem alguma medida tal pensamento. Como exemplo: o **EXERCÍCIO: CAMINHADA CONGELADA** se apoia em uma estória de um “abominável homem das neves” que congela suas vítimas quando tocadas em uma caminhada lenta pela sala. A atividade envolve além de um forte componente de

imaginação e um fazer teatral onde o corpo não racionaliza antes ou reflete sobre, ele faz, está na mesma condição dos outros, o corpo faz o que é necessário para se manter congelado. Ele pode ser estátua, pode estar em qualquer posição, pode simplesmente ser ou fazer. Ao final da atividade é inevitável que todos estejam “congelados” no espaço. Por que não pedir que eles mantenham fielmente as posições congeladas para que alguém possa ir passando de uma a um inventando estórias e narrativas sobre as imagens que está vendo? Dessa forma a aula de teatro pode ganhar “status de museu”. Uma exposição de arte se estabelece por tempo indeterminado e instiga a imaginação e o prazer na criação conjunta.

A experiência corporal que entende corpo e mente como um só é no presente texto um pressuposto. Deleuze comenta que, segundo Espinosa, tomar o corpo como modelo é mostrar que o corpo ultrapassa todo o conhecimento que temos dele e o pensamento também ultrapassa a consciência que temos dele. Sobre o conhecimento das potências do corpo:

Procuramos adquirir um conhecimento das potências do corpo para descobrir *paralelamente* as potências do espírito que escapam à consciência, e poder *compará-los*. Em suma, o modelo do corpo, segundo Espinosa, não implica nenhuma desvalorização do pensamento em relação à extensão, porém, o que é muito mais importante, uma desvalorização da consciência em relação ao pensamento: uma descoberta do inconsciente e de um *inconsciente do pensamento*, não menos profundo que o *desconhecido do corpo*. E isso por que a consciência é naturalmente o lugar de uma ilusão. A sua natureza é tal que ela recolhe efeitos, mas ignora as causas. A ordem das causas define-se pelo seguinte: cada corpo na extensão, cada ideia ou cada espírito no pensamento são constituídos por relações características que subsumem as partes desse corpo, as partes dessa ideia. Quando um corpo “encontra” outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõe para formar um todo mais potente, quanto que um decompõe o outro e destrói a coesão das suas partes. Eis o que é prodigioso tanto no corpo quanto no espírito: esses conjuntos de partes vivas que se compõe e decompõe segundo leis complexas. (DELEUZE, 2002, p,25)

Deleuze comenta sobre a “ordem das causas” como relações características entre cada corpo na extensão, cada ideia ou cada espírito no pensamento, que incluem dentro de um mesmo conjunto (um grupo, um todo) as partes desse corpo (dessa ideia). A “ordem das causas” seria composição e decomposição de relações que afetam toda a natureza infinitamente. Deleuze descreve a consciência como lugar da ilusão, na medida em que ela recolhe efeitos de composições e decomposições. Deleuze cita que o encontro entre dois corpos, uma ideia outra (algo externo) se encontra com nossa alma,

ou *compõe* causando sentimento de alegria, ou *decompõe* causando tristeza, quando outro corpo ou ideia ameaçam nossa coerência. Alegria ou tristeza são os efeitos que o corpo recolheria das composições ou decomposições. “[.] recolhemos apenas “o que acontece” ao nosso corpo, “o que acontece” à nossa alma, quer dizer, o efeito de um corpo sobre o nosso, o efeito de uma ideia sobre a nossa” (DELEUZE, 2002, p.25) e desconhecemos: “[.] o que é nosso corpo sob sua própria relação, e nossa alma sob sua própria relação, e os outros corpos e as outras almas ou ideias sob suas relações respectivas e as regras segundo as quais todas essas relações se compõe e decompõe” (*Idem*). Deleuze aponta que desconhecemos como se dão as regras, as leis, definidoras dessas relações de composição e decomposição. Ignorantes, portanto, das causas e das naturezas desencadeadoras dos efeitos:

“[...] nada sabemos disso na ordem de nosso conhecimento e de nossa consciência. Em suma, as condições em que conhecemos as coisas e tomamos consciência de nós mesmos condenam-nos a *ter apenas ideias inadequadas* confusas e mutiladas, efeitos distintos de suas próprias causas” (DELEUZE, 2002, p.25).

Se a consciência constrói ideias inadequadas do mundo, se abre a questão de compreender como o corpo faz a intermediação do contato entre a causa e a formação do efeito. Esse ponto anterior é estratégico para esta proposta de educação teatral, pois nesse “espaço entre” pode ter o conceito de **experiência** uma interessante contribuição. Este texto além de ter como pressuposto a não dissociabilidade entre mente e corpo, concebe o trabalho do professor de teatro em relação com o que John Dewey defende ao tratar da compartimentação entre a “prática” manifesta no pensamento (e a ação) e a emoção do outro lado, e o conceito “excitações superficiais”. Nesta proposta são também um foco de ação pontual do professor de teatro as seguintes questões:

Vivenciamos as sensações como estímulos mecânicos ou estimulações irritadas, sem termos ideia da realidade que há nelas e por trás delas: em grande parte de nossa experiência, nossos diferentes sentidos não se unem para contar uma história comum e ampliada. Vemos sem sentir; ouvimos, mas apenas como um relato em segunda mão por ele não ser reforçado pela visão. Tocamos, mas o contato permanece tangencial, porque não se funde com as qualidades dos sentidos que mergulham abaixo da superfície. Usamos os sentidos para despertar a paixão, mas não para servir ao interesse do discernimento, não porque esse interesse não esteja potencialmente presente no exercício do sensorial, mas porque cedemos a condições de vida que forçam os sentidos a se manterem como excitações superficiais. O prestígio vai para aqueles

que usam a mente sem a participação do corpo e que agem vicariamente através do controle dos corpos e do trabalho de terceiros. (DEWEY, 2010, p.87)

Assim como Deleuze, Dewey critica a separação entre mente e corpo. Especialmente critica as excitações superficiais dos sentidos, o que associa às mídias hegemônicas, que impõem diariamente estereótipos e entulhos midiáticos massificados. Como consequência, a baixa diversidade de contatos, as experiências corporais e ativas diminuem, pois muitos passam a gostar daquilo que diverte, que seduz facilmente, que é visualmente interessante de modo imediato, para intencionalmente deixar o espectador mais passivo. O cinema hollywoodiano é um exemplo, pois não consigo ver de forma naturalizada que bilhões de pessoas sejam levadas a se contentar com fórmulas consagradas de obras de entretenimento. Intencionalmente incentivar a fruição passiva, ou seja, sentados e assistindo. No trecho acima, Dewey discute que o prestígio, o reconhecimento, vai para aqueles que se apoiam na mente – o intelectual, racional - e não na experiência corporal. E pior ainda, que se apoiam no controle de corpos e trabalhos de terceiros.

Retornando à questão do imaginário, estou consciente que meu trabalho docente acontece também na **disputa pelo imaginário, pela forma que o aluno vê e se relaciona com o mundo, pela ampliação de gostos, curiosidade em relação ao novo, disponibilidade para estar em relação com o outro em tarefas concretas**. A intenção ao esbarrar nos temas anteriores é **perceber como uma aula de teatro pode envolver essas questões e incitar o aluno a produzir outras possibilidades de ser, estar e expressar no mundo, produzindo novos mundos**. A aula pode ser uma intervenção pontual nesta disputa pelos imaginários, por meio de exercícios que ampliem no aluno os quereres e as curiosidades pelo que não é dado ou conhecido fora da aula e que é possível dentro da aula de teatro. Esse “possível” tem relação com os dois eixos de princípios – para o professor e para o aluno - que defendo e nessa proposta se relacionam com os escritos de Dewey ao comentar sobre o termo “experiência” por ele descrito como **acentuação da vitalidade** e “[...] significa uma troca ativa e alerta com o mundo [...] significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos” (DEWEY, 2010, p.83).

Durante minhas aulas busquei uma articulação entre as vontades individuais e o contato entre os alunos. Detectei que isso esteve presente em momentos e exercícios em que solicitei a eles que criassem imagens corporais de objetos reais ou imaginários. Cada um de sua maneira lidava com a tarefa e sua forma de responder corporalmente. Considero que meu trabalho não era julgar as criações ou que eles representassem os objetos fielmente, mas sim **que, uma vez que reconhecessem a realidade da regra, inventassem soluções e que as invenções fossem eminentemente corporais**. As criações poderiam ser individuais ou serem construções coletivas. Percebo no EXERCÍCIO: TRAJETÓRIA, FORMA, FAZER O QUE QUISER uma efetividade nesse sentido, pois é demandado que um aluno proponha uma trajetória, forme uma imagem corporal e depois faça o que quiser. Assim o grupo deve não só aprender o que o colega propõe, mas se ajustar, imitar e fazer a sequência em uníssono. Desde que a regra seja seguida, tudo é possível e muito se pode criar. Desta forma se pode trabalhar de modo intensivo do princípio da **atenção ao espaço de maneira dinâmica no aqui e agora e sempre na relação com o outro**, ou seja, a atividade proposta pelo colega **pertence a todos do grupo** e que tempo e espaço são ocupados e **construídos coletivamente**. Esses últimos são outros aspectos políticos relevantes nesta proposta, pois nesses exercícios os alunos não são responsáveis só por si e em executar bem a sua tarefa, mas a responsabilidade (não só a segurança física) para com o outro e o coletivo é um princípios que talvez seja capaz de se estabelecer na vida do aluno fora da aula de Teatro e do CAIS.

O TEATRO COMO DESAFIO E DESCOBERTA

Mesmo com uma aula embasada em princípios teatrais e filosóficos, o professor deve lidar com o imprevisível, o imponderável, do momento do encontro com os alunos, as resistências deles e na medida das potencialidades, incorporar algo da realidade social e dos interesses dos alunos, de forma a trabalhar os princípios defendidos. Preciso admitir que a minha chegada ao CAIS Santa Cruz de Minas foi um choque de culturas avassalador para mim, apesar de a instituição oferecer condições muito interessantes, como: salas de aulas sem mobília e com espelho, alimentação e coordenação pedagógica e transporte para os alunos. Saímos de um espaço acadêmico

onde questões e dificuldades estão previamente superadas, como o ato de dar as mãos e permanecer disponível para a fala do professor. Essa não foi de fato a realidade que encontrei nas aulas de Teatro no CAIS. Dois aspectos se apresentaram como complicadores: a agitação, explosão de energia e dificuldade de escutar o condutor, e a maneira violenta como eles se relacionavam entre si, com muita dificuldade com o contato físico não destrutivo. As dificuldades surgidas não foram necessariamente superadas em apenas dez aulas, mas busquei, através do trabalho e internamente a ele, oferecer um contraponto, uma intervenção pontual. E, por meio desse contraponto, perceber o que era necessário, em relação aos alunos, para as aulas de teatro acontecessem.

Com esta proposta eu tentei articular princípios filosóficos na condução de aulas de teatro e que a meu ver, ajudam a defender o ensino de teatro como altamente necessário para a formação de cidadãos atentos não só aos temas do mundo, mais a como o mundo funciona e como as pessoas se relacionam. Levantei questionamentos, inquietações pessoais, referências teóricas e práticas de forma a comentar sobre a minha prática enquanto condutor do processo de educação teatral. Ao longo do texto elenquei alguns princípios estruturantes da educação teatral e que considero diretamente inspirados no que descrevem autores como André Magela, Tatiana Mota, Giles Deleuze, Jerzy Grotowski e Cíntia Vieira da Silva. O processo foi certamente um momento de transformação pessoal e profissional, pois conduzir aulas de teatro demanda do condutor/atrator/professor abertura para as diferentes formas de lidar com esse tipo de arte. Sendo assim considero que ao educador teatral cabe entender que, para a sua prática educacional não há somente uma receita pronta ou caminhos definidos. Entretanto, pode haver princípios filosóficos consistentes que auxiliem o planejamento das atividades propostas. Não é garantido que sempre se conseguirá trabalhar com os alunos todos os princípios idealizados, mas talvez a compreensão do que são esses princípios e a tentativa de desenvolvê-los intensivamente por meio dos exercícios nas aulas de teatro seja um início interessante.

* * *

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- DELEUZE, Giles. Espinoza. **Filosofia Prática**. São Paulo. Escuta. 2002.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Últimos Escritos: 1925-1953. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GROTOWSKI, Jerzy & FLASZEN, Ludwik. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959- 1969**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- . **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- KASTRUP, Virgínia. **APRENDIZAGEM, ARTE E INVENÇÃO**. Psicologia em Estudo. Maringá. V. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>>. Acesso em: 16-04-18.
- LAPOUJADE, David. **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo. O Corpo Que não aguenta mais**. Organizadores: Daniel Lins e Sylvio Gadellha. Rio de Janeiro. Relume Dumará; Fortaleza, Ceará. Secretaria da Cultura e Desporto. 2002. P.81-90.
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático e processos de criação e aprendizagem da cena: um diálogo com Hans-Thies Lehmann**. 2013. Teatros Do Real: Memórias, Autobiografias E Documentos Em Cena. Revista Sala Preta. São Paulo. Volume 13. Numero 02. <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/view/5242/showToc>>. Data de acesso: 17/11/17.
- . **Teatro pós-dramático**. Tradução de Pedro Sússekind. São Paulo. Cosac & Naify. 2008.
- MAGELA, André Luiz Lopes. **A Companhia Ueinzz e a profanação da cena teatral**. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.
- . **Produção de subjetividade em dimensões teatrais: propostas para uma educação teatral**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2015.

----- . **Abordagem somática na educação teatral.** Revista Moringa - Artes do Espetáculo. João Pessoa. UFPB. v.8. n.1. p. 23 a 38. 2017a. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/34856>>. Acesso em: 02/06/18.

----- . **Afecções, exercícios, protopedagogias teatrais.** Revista Rascunhos: Uberlândia. v.4. n.2. p.46-71. 2017b. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/38729>>. Acesso em: 02/06/18.

SILVA, Cíntia Vieira da. **Da física do intensivo a uma estética do intensivo: Deleuze e a essência singular em Espinosa.** Cadernos Espinosanos XXII. N.22. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/89385>>. Acesso em: 04/06/18.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.