



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES/CAPES

CELLY ALBUQUERQUE NOGUEIRA DE FREITAS

POESIA ENCENADA:
exercícios cênicos no processo criativo do aluno compositor

JOÃO PESSOA

2018

CELLY ALBUQUERQUE NOGUEIRA DE FREITAS

**POESIA ENCENADA:
exercícios cênicos no processo criativo do aluno compositor**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em rede nacional, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Área de concentração: Ensino de Artes.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Vieira de Melo.

JOÃO PESSOA

2018

F862p Freitas, Celly Albuquerque Nogueira de.

Poesia encenada: exercícios cênicos no processo
criativo do aluno compositor/ Celly Albuquerque
Nogueira de Freitas – João Pessoa, 2018.

75f. :il.

Orientador: Paulo Roberto Vieira de Melo.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA

1. Experiência. 2. Teatro 3. William Shakespeare.

UFPB/BC

CELLY ALBUQUERQUE NOGUEIRA DE FREITAS

POESIA ENCENADA:

exercícios cênicos no processo criativo do aluno compositor

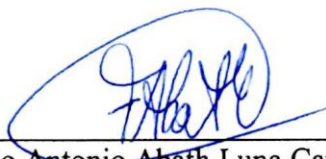
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Artes, em rede nacional, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas

João Pessoa/PB, 31 / 07 / 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr. Paulo Roberto Vieira de Melo
Orientador - PROFARTES/ UFPB



Prof. Dr. Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa
Membro Examinador Interno - PROFARTES/ UFPB



Prof. Dra. Glória das Neves Dutra Escarião
Membro Examinador Externo – CE/UFPB

Dedico este trabalho à minha mãe,
Nely Nogueira de Freitas Albuquerque (em memória),
que sempre foi meu espelho, meu refúgio e minha fortaleza.
Agradeço a você, mamãe, mesmo não estando mais aqui,
pelo apoio que sempre me deu, pela compreensão,
pelo amor, carinho e por minha existência.

AGRADECIMENTOS

Gratidão aos que estão aqui e ao que já partiram
Fizeram parte da minha vida, bem vivida
Agradeço aos que, dores e alegrias, comigo, sentiram
E ao longo dessa jornada de ida e vinda
Realizei sonhos da maternidade
Conheci pessoas as mais diversas
Que puderam somar com minha maturidade
Vivi muitas experiências certas e incertas
Mas que me fizeram crescer, enquanto ser
Hoje, ao término de mais uma etapa
Ainda busco muito e muito ler
Mesmo levando a cara a tapa
Quero caminhos de conhecimentos
Regados dos mais puros sentimentos.

RESUMO

Este trabalho foi realizado com alunos do Curso de Teatro do CEARTE, da cidade de João Pessoa – PB, que tem como objetivo geral analisar a poesia encenada como ferramenta no processo criativo do aluno dessa instituição de ensino de arte. A metodologia deste estudo investigativo foi levantada sobre os pilares da pesquisa qualitativa participativa. Consideramos ao pesquisar a poesia encenada um meio para produção criativa dos alunos, durante o trajeto das aulas que se realizaram a partir da leitura dos sonetos de William Shakespeare para a elaboração dos exercícios cênicos. A investigação evidencia a importância da vivência dos colaboradores com as especificidades de um processo criativo com o teatro e a poesia em cena, como também, refletir sobre o papel do aluno compositor levando em conta sua criatividade, como também, incentivar a leitura a partir dessa experiência com poesias, reforçando o processo de ensino/aprendizagem por meio da arte. Foram trilhados caminhos que, com as leituras de teóricos como: Vygotsky, Dewey, Bergson, Stanislavski, Spolin, Desgranges, da educação, da filosofia e da arte, em especial o teatro, pudemos desenvolver o trabalho e concluir que, após análise e reflexões sobre o papel do aluno no seu processo criativo e o incentivo à leitura foi verificado que tornou-se possível entender que a poesia encenada é uma ferramenta de suma importância nos processos investigativos dos alunos do CEARTE.

Palavras-chave: Experiência. Teatro. William Shakespeare.

RESUMEN

Este trabajo se realizó a lo largo del Curso de Teatro de CEARTE, de la ciudad de João Pessoa - PB, que se ha desarrollado como un objetivo de análisis de la historia de la historia. Una metodología de investigación investigativa para la investigación sobre la calidad cualitativa participativa. Consideramos también una pesadilla para mí y para la creación de dos alumnas, durante el transcurso de las tareas que se realizarán y estarán disponibles para la lectura de su hijo de William Shakespeare para la preparación de dos ejercicios físicos. Una investigación sobre la importancia de la vida y los colaboradores con las características específicas del proceso crítico y el teatro y el teatro en la escuela, como también en la redacción y en el papel del mismo compositor, y también en lo que se refiere a la experiencia y el desarrollo. com poesias, reforçando o processo de ensino / aprendizagem por meio da arte. Foram trilhados caminhos que, com como leituras de teóricos como: Vygotsky, Dewey, Bergson, Stanislavski, Spolin, Desgranges, da educação, da filosofia e da arte, em especial o teatro, podemos desenvolver o trabalho y tener en cuenta Sobre este tema no se ha procesado ni se ha inventado ni se ha leído ni se ha dado cuenta de lo que se ha dicho sino también por lo que se refiere a la importancia de los procesos de investigación y do alunos do CEARTE.

Palabras-clave: Experiencia. Teatro. William Shakespeare.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cena: Romeu e Julieta.....	43
Figura 2 – Cena: Hamlet e o fantasma do pai.	44
Figura 3 – Cena: Hamlet em sua loucura	46
Figura 4 – Cena: As bruxas de Macbeth.	47
Figura 5 – Oficina de Lane Cardoso.....	48
Figura 6 – Oficina de Lane Cardoso.....	48
Figura 7 – Cena: Dança com tecidos.	49
Figura 8 – Cena: Tecidos viram máscaras.....	50
Figura 9 – Cena: A canção da despedida.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Respostas da turma 2016.2: O que é poesia encenada para você?	31
Quadro 2 – Respostas da turma 2016.2: Qual sua expectativa para o curso de teatro.	31
Quadro 3 – Respostas da turma 2016.2: Como foi a experiência com a poesia encenada?	53
Quadro 4 – Respostas da turma 2017.1: O que é poesia encenada para você?	56
Quadro 5 – Respostas da turma 2017.1: Qual sua expectativa para o curso de teatro?	56
Quadro 6 – Elaboração das personagens.	63
Quadro 7 – Respostas da turma 2017.1: Como foi a experiência com a poesia encenada?	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ARTE, EDUCAÇÃO E POESIA ENCENADA.....	15
2.1 Poesia encenada: uma experiência com a pedagogia teatral	18
2.2 Por que trabalhar com os sonetos de Shakespeare?.....	24
3 PROCESSOS CRIATIVOS: ALUNOS DA TURMA 2016.2.....	29
3.1 O corpo e a palavra.....	30
3.2 Sonetos em cena: personagens trágicas	40
4 Processos criativos: alunos DA TURMA 2017.1.....	55
4.1 A comicidade na cena.....	57
4.2 Mimeses para o soneto 105 de W. Shakespeare	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE A - Questionário.....	73

1 INTRODUÇÃO

O propósito da nossa pesquisa é contribuir por meio das práticas teatrais com o processo criativo do aluno, constituindo um cenário de discussões sobre o papel do mesmo enquanto compositor de sua criação na contemporaneidade. Todavia, enfatizamos a pesquisa participante como fomento da produção dialógica e socialização de saberes com práticas na educação para promover a arte, a partir de uma práxis que busca a transformação dos sujeitos.

É fato que muitas vezes não percebemos a importância do teatro como instrumento reflexivo, pois só nos damos conta quando estamos inseridos em algum processo que aponte tal situação. Foi dessa forma que construímos nossos objetivos procurando analisar a poesia encenada como ferramenta no processo criativo do aluno do Centro Estadual de Arte – CEARTE; refletir sobre o papel do aluno compositor dentro do processo criativo da poesia encenada; incentivar a leitura a partir dessa experiência com poesia encenada, reforçando o processo de ensino/ aprendizagem por meio da arte.

A proposta de mergulharmos no universo da poesia não é apenas justificada pelo interesse pessoal que esse tema desperta, mas, pela nossa prática na área teatral, principalmente aquelas vivenciadas como arte-educadora, atriz, diretora, dramaturga e poeta.

Ao longo de 28 anos de magistério, há muitas inquietações que se desenvolveram desde quando lecionávamos aulas de teatro em escolas públicas e ministrávamos oficinas para crianças, adolescentes, jovens e adultos em um teatro particular – Teatro Ednaldo do Egypto, no bairro de Manaíra, na cidade de João Pessoa – Paraíba. A grande dificuldade dos alunos era realizar leituras de textos dramáticos, que posteriormente viriam a ser encenados. Essa deficiência em realizar tais leituras dificultava o entendimento do texto teatral e consequentemente, comprometia seus desempenhos em cena.

Atualmente, atuo como professora de cursos e oficinas de Teatro no Centro Estadual de Arte – CEARTE, e a partir de 2015 ocupei o cargo de Coordenadora do Núcleo de Atenção e Estudo da Palavra – NAEP até 2017, que dentro de suas atividades trabalha com Saraus Poéticos e Contação de Histórias. Essas experiências fortaleceram esse trabalho. O CEARTE é uma escola de cursos livres que são oferecidos à classe estudantil de escolas públicas, privadas e a comunidade em geral. O curso de teatro, ministrado atualmente por mim, tem como tema principal a poesia em cena, que atrai não só adolescentes e jovens, mas também pessoas com mais de sessenta anos.

Nossa pesquisa tem o intuito de investigar o processo criativo do aluno trabalhando com a poesia encenada. Como se dará essa investigação? Como ele pode desenvolver seu potencial criativo? Como podemos incentivar a leitura no processo de ensino/aprendizagem em arte?

No decorrer da escrita destacaremos a importância da arte, da educação e da poesia encenada como instrumento pedagógico no contexto artístico educacional e enfatizaremos os processos criativos dos alunos da turma 2016.2 com a composição de personagens trágicos das tragédias mais populares de William Shakespeare e as várias possibilidades de se realizar encenações com alguns sonetos do autor. Discutiremos sobre os processos criativos dos alunos da turma 2017.1 conduzidos a partir de mimeses corpóreas para encenação do Soneto 105 do autor inglês e a poética do corpo nas personagens cômicas e realizaremos uma reflexão sobre os processos das turmas 2016.2 e 2017.1 dos alunos do CEARTE, a metodologia aplicada ao longo da pesquisa e resultados encontrados durante o percurso.

A pesquisa é delineada como um estudo analítico-reflexivo, sendo realizada a partir de um método qualitativo. Richardson (2008, p.88) diz que: “no planejamento da pesquisa, a discussão com o grupo que participará da pesquisa, o uso de entrevistas e a observação podem melhorar a formulação do problema.”. (...) “na coleta de dados, entrevistas, observações e discussões em grupo podem enriquecer as informações obtidas, particularmente pela profundidade e pelo detalhamento das técnicas qualitativas”. (RICHARDSON, 2008, p.89).

No nosso processo de pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de pesquisa ou de bordo, fotos e gravações de observação dos participantes, questionários e entrevistas não-estruturadas.

Segundo O’Brien (2003) relata que as técnicas aplicadas para uma pesquisa, que são comuns no paradigma de pesquisa qualitativa, incluem: manter um diário de pesquisa, coleta e análise de documentos, gravações de observações dos participantes, aplicação de questionários, entrevistas estruturadas e não-estruturadas, e estudos de caso.

O questionário foi aplicado antes de iniciarmos o processo de experimentação. Enquanto que as entrevistas foram realizadas no término do curso. Faz-se necessário antes de discutirmos o processo da pesquisa e a análise desses instrumentos, que vai ser conteúdo deste capítulo, sabermos mais sobre esses instrumentos de pesquisa.

O mais comum dos instrumentos de coleta de dados que pode ser utilizado para se obter informações sobre o grupo social em estudo é o questionário. Segundo Richardson (2008, p. 189) “O questionário realmente é uma entrevista estruturada”.

Quanto à aplicação dos questionários, observa-se que eles cumprem duas funções importantes: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.

Richardson (2008, p. 189) afirma que “a informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo”.

O autor ainda acrescenta que não há uma restrição para a quantidade de perguntas feitas em um questionário, pois existem aqueles que contêm apenas duas perguntas, como também outros que podem conter mais de 100 (cem) páginas. Tudo depende da complexidade da pesquisa e como o pesquisador quer coletar as informações do grupo em estudo.

Cláudio de Moura Castro (1978) diz que é mais fácil obter informações sobre temas diversos em um só questionário do que aplicar vários questionários que abordam temas específicos. Atualmente, recomenda-se que quanto a sua aplicação, o tempo não ultrapasse uma hora de duração e que sejam incluídos diferentes aspectos de um problema.

Diante de todas essas informações para se constituir um questionário é que optamos por um que combinasse tanto as perguntas abertas quanto fechadas. As perguntas fechadas são destinadas a se obter informações sócio-demográficas do entrevistado, ou seja, saber o sexo, escolaridade, idade... E as perguntas abertas se propõem a aprofundar as opiniões do entrevistado, como por exemplo: Você gosta de poesia?

No entanto, há vantagens e desvantagens que pode ocorrer quando optamos em fazer perguntas abertas. Elas possibilitam ao entrevistado responder com liberdade, impedindo que ele marque uma alternativa que não lhe agrade. De certa forma isso ajuda ao pesquisador, quando este tem poucas informações ou quer saber mais sobre o assunto em estudo. Quanto às desvantagens, elas podem apresentar dificuldades na classificação e na codificação dos dados coletados. Quando diversas pessoas podem dar respostas, aparentemente semelhantes, mas quando nos detemos no significado, este pode ser totalmente diferente. “Isso dificultaria a codificação, pois se o pesquisador colocar tais pessoas em uma mesma categoria, sua análise poderá ficar seriamente viesada” (RICHARDSON, 2008, p. 195).

Uma segunda desvantagem das perguntas abertas é quando em um grupo há pessoas com mais facilidade de escrever que outras, e este é um ponto que poderá alterar a análise da pesquisa. Uma outra desvantagem, a terceira, é a questão do tempo. O pesquisador não pode se utilizar de muitas perguntas abertas em seu questionário, pois corre o risco de seus respondentes ou entrevistados apresentarem cansaço. Isso também poderia causar prejuízos na análise dos dados, consequentemente prejudicando a pesquisa.

A partir do conhecimento sobre como construir um questionário, estruturamos as perguntas da seguinte forma: três perguntas fechadas; seis perguntas abertas e uma pergunta fechada e aberta, incluindo a palavra “onde”.

A coleta de dados foi realizada durante quatro meses, dois dias por semana, nas terças e quintas-feiras das 14h00 às 17h00 com as turmas 2016.2 e 2017.1 do CEARTE. Essa coleta de dados foi iniciada após o projeto ter sido submetido ao comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba e o encaminhamento de ofício da Coordenação do Mestrado Profissional em Arte ao CEARTE, como cenário desta pesquisa, com a solicitação de realização da mesma nesse local.

A organização e análise dos dados são enfatizadas com base em procedimentos e realizações que revelam um processo metodológico de trabalho, reunindo as partes envolvidas na pesquisa, sistematizando uma trajetória que fará uma reflexão sobre os principais tópicos da problemática que trata dos conceitos sobre encenação e a influência desta na contemporaneidade no processo criativo dos alunos do CEARTE.

Frente a essa exigência, a tarefa de análise crítica só pode ser realizada mediante a utilização de uma metodologia de pesquisa que proporcione subsídios (teóricos e/ou instrumentais) para uma análise social e qualitativa de tais aspectos. Isso remete a adoção de uma **Metodologia de Pesquisa Qualitativa**.¹

Como procedimentos metodológicos teremos os questionários aplicados antes das aulas e as entrevistas depois do processo de trabalho, aulas práticas/teóricas (trabalhando com improvisação, trabalho vocal e corporal com a palavra) diário de bordo (para anotação durante o processo criativo dos alunos), filmagem do processo de trabalho e apreciação de vídeos sobre poesia encenada e sobre as obras do autor William Shakespeare.

Desenvolvemos a pesquisa com duas turmas do curso de teatro do CEARTE, com aulas nas terças e quintas-feiras no horário das 14h00 às 17h00, quando utilizamos a poesia encenada como ferramenta para o processo criativo dos alunos daquela instituição de ensino.

Com relação às poesias, disponibilizamos alguns sonetos de William Shakespeare, que além de ser um dramaturgo reconhecido universalmente, também se destacou em esse gênero literário, o soneto.

No término do processo, com duração de quatro meses (de agosto a novembro) com a turma 2016, apresentamos um exercício cênico de poesia encenada com os sonetos de Shakespeare. Com a turma de 2017 que também teve duração de quatro meses (de março a junho) nos mesmos dias e horários da turma 2016, desenvolvemos um trabalho diferenciado da turma anterior utilizando a comicidade como ponto relevante para apresentação de um soneto do autor inglês – Soneto 105.

¹ Termo em negrito para enfatizar.

As análises de dados foram realizadas a partir dos instrumentos de investigação, através da observação, entrevistas e rodas de conversa com os sujeitos da pesquisa. Esses mecanismos contribuíram para diagnosticar os dados levantados durante a pesquisa e serviram na compreensão dos objetivos relacionadas anteriormente.

2 ARTE, EDUCAÇÃO E POESIA ENCENADA

Iniciaremos este capítulo fazendo um percurso sobre a arte, a educação e a poesia encenada dentro do processo de ensino/aprendizagem em arte.

Segundo Tolstoi (2002, p. 15) “a arte é a atividade humana que consiste em um homem comunicar conscientemente a outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que vivenciou, e os outros serem contaminados desses sentimentos e também experimentar.”

Read² (1982) traz uma discussão sobre arte na qual o mesmo aponta dois princípios fundamentais: forma e criatividade. A forma seria uma função da percepção. O princípio de forma resulta na nossa atitude em relação ao que nos envolve, do aspecto objetivo universal e de todas as obras de arte. Já a criatividade traz a função da imaginação. O princípio da criatividade, próprio da mente humana, levando à criação de símbolos, de mitos e fantasias, cuja existência é universalmente reconhecida pelo princípio da forma.

Jorge Coli³ (1995, p. 109) professor de História da Arte da UNICAMP⁴ apresenta uma outra definição sobre arte:

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de ‘aprendizagem’. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade. (COLI, 1995, p. 109).

Coli (1995) retoma a referência à noção de expressão de uma série de aspectos humanos, aos quais o autor acrescenta essa relação do indivíduo com o mundo que o cerca. Relaciona o universo interior ao universo exterior de cada ser humano. Encontramos, também, a ideia de habilidade para a construção de meios que aguçam o indivíduo para a apreensão do mundo. O que nos sugere a necessidade de técnicas e conhecimentos por parte daqueles que produzem arte.

² Herbert Edward Read (1893-1968) foi um poeta anarquista e crítico de arte e de literatura britânico. Conhecido nas artes pelo seu livro: **A Educação pela Arte**, da segunda metade do século XX.

³ Atualmente é professor doutor no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, educação do sensível, arte, educação e cultura.

⁴ Universidade Estadual de Campinas no estado de São Paulo.

Há quem acredite que a arte trabalha com abstração. Na realidade a arte trabalha com concretude. Lida, sim, com todos os tipos de ideias, sensações, emoções, crenças e outros conceitos abstratos, mas transformando tudo isso em algo concreto: cores, tintas, traços, gestos, palavras...

Corroboramos com as definições sobre arte dos autores Toltois (2002) e Coli (1995) e, trazendo para nossa prática o diálogo entre os alunos compositores da cena se faz presente a partir de um processo de comunicação consciente entre eles, os sentimentos vivenciados dentro e fora da escola para experimentar sua criatividade. A aprendizagem não se dá apenas na escola, seja ela de ensino regular ou cursos livres, mas no mundo que nos rodeia. As especificidades de cada vivência nos tornam cada vez mais fortes no sentido de ver arte como elemento de construção e transformação do humano.

Na busca de novas definições sobre arte e educação nos deparamos com o livro de Cláudia Maira Antunes Lins (2011) – A arte e a educação, quando a autora realiza em janeiro de 2011 uma entrevista com o professor e psicólogo João Francisco Duarte Júnior⁵.

Na sua fala, Duarte Júnior (2011) define a arte-educação como sendo uma maneira de se utilizar a arte para desenvolver o que, mais tarde, ele viria a chamar de “saber sensível”, esse saber que o nosso corpo detém e embasa todo o conhecimento intelectual. Porém, hoje, o autor pensando muito mais em educação estética, na qual a arte-educação estaria contida, ou seja, a educação estética seria uma maneira de educarmos esse “saber sensível”, que é o saber não-racional, o saber que é dado, basicamente, pelo nosso corpo, pela nossa sensibilidade e que pode ser educado de muitas maneiras. A arte seria uma dessas maneiras. Então, arte-educação, para Duarte Júnior estaria inserida no que ele chama de “educação estética” ou “educação do sensível”.

Mais adiante Duarte Júnior ressalta a função pedagógica da arte:

A arte seria uma maneira de simbolizarmos, de tornarmos concreto, visível, palpável, essa dimensão intangível do saber humano que é o sentimento, aquilo que é sentido pelo nosso corpo. A arte é uma tentativa de se construir formas que simbolizem isso. Ao ter contato com essas formas eu reconheço, nelas, sentimentos meus – sentimento num sentido mais amplo, não significando apenas a emoção – sentimento significando um estar no mundo, nosso perceber o mundo, nossa percepção das coisas. Então, a arte seria uma simbolização desse mundo sensível, disso que está para além das palavras e dos conceitos lógicos. (DUARTE JÚNIOR apud LINS, 2011, p. 14).

⁵ Atualmente é professor doutor no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, educação do sensível, arte, educação e cultura.

Lins (2011) traz uma questão importante para os arte-educadores: Como seria essa relação entre a Arte e a Educação? Duarte apud Lins (2011) justifica que esta é uma relação complexa, em se tratando do mundo em que atualmente estamos vivendo, no qual a Educação é pensada de uma forma tão somente para desenvolver capacidades lógicas, capacidades técnicas. A arte nessa visão educacional do mundo contemporâneo fica meio desajustada, mas existem experiências que vão contra a corrente. Ao longo da história sempre houve pessoas como Herbert Read (1982) que pensou a arte como fundamento da educação, quer dizer, a educação, segundo ele, começaria na dimensão sensível, e a razão e o pensamento surgiriam como um aprimoramento de alguma coisa que começa nessa dimensão do sensível; essa seria a forma ideal: a arte como base da educação. Infelizmente, no mundo que estamos vivendo a arte se tornou somente um elemento curricular a mais, e o mais trágico é que setores ligados à própria arte-educação, de certa maneira, capitularam e passaram a entender a arte assim, como um dos itens do currículo.

Percebemos que ao longo da nossa história com o ensino da arte, observamos uma tendência de se pensar a arte como experiência, e não de se pensar a arte como conteúdo, mas muitas vezes as coisas oscilam entre esses dois polos. Na verdade, isso é uma falsa polaridade, pois a arte é essencialmente uma experiência.

Duarte apud Lins (2011) traz um exemplo sobre arte como experiência e arte como conteúdo. Ele fala metaforicamente que ao ministrar um curso de natação e levar apostilas sobre água, sobre os estados físicos e tipos da água: água limpa, água suja, água de rio... todos os estudos possíveis sobre a água; estudos sobre movimentos musculares; estudos sobre natação e assim realizar um brilhante curso teórico sobre o que é nadar; apresentando vídeos sobre nadadores e pessoas nadando e tal, e, no final, os aprendizes fazem uma prova teórica e você dá um diploma de nadador a eles.

O autor ressalta que é mais ou menos isto que está acontecendo com a arte hoje, quer dizer, estão sendo ministrados cursos sobre a arte dentro da escola sem as pessoas terem a propriedade no campo da arte, sem as pessoas terem a prática de se jogarem na água e aprender com a experiência da água, no caso, com o conhecimento estético. Todo o saber que você pode ter sobre natação e que, por certo pode ser aprimorado até com teorias, tudo isso só tem sentido depois se aluno caiu na piscina, que aprendeu a nadar, depois que seu corpo conheceu a água. É a mesma coisa com a arte, ou seja, História da Arte, Sociologia da Arte, Filosofia da Arte, todos esses saberes são importantes, mas depois que você tenha uma formação sensível com a arte. O que falta na escola de ensino regular é experimentar: o mergulho nessa experiência estética, o face a face com a arte.

No nosso trabalho procuramos ter esse olhar da experiência estética, construindo cenas teatrais que são experimentadas pelos alunos. Desenvolvemos nossas atividades no Centro Estadual de Arte – CEARTE e o aluno ao se inscrever em um dos cursos de teatro, ele se insere num processo educativo, no qual este vai experimentar técnicas teatrais, jogos de improvisação, conhecer a história do teatro e também fazer leituras de textos dramáticos ou poesias (caso o professor trabalhe com esse gênero literário).

Nossa pesquisa foi desenvolvida com os alunos do CEARTE, na qual os chamo de compositores da cena. A pesquisa teve como proposta encenar os sonetos de Shakespeare, num trabalho prático de descoberta e expressão corporal, e que detalhamos a seguir.

2.1 Poesia encenada: uma experiência com a pedagogia teatral

Atuamos no CEARTE, na área de teatro, no sistema estadual do ensino público da cidade de João Pessoa - Paraíba, e procuramos, neste estudo, refletir sobre as possibilidades de se realizar a prática com a poesia encenada, especificamente dentro do plano de curso, de uma ação pedagógica condizente com os princípios da linguagem teatral.

Atualmente, proporcionar aos alunos uma educação estética é um dos grandes desafios da classe docente em arte, uma vez que a sociedade vem sofrendo, em escala gigantesca, com os clichês. No entanto, nós professores de artes estamos sempre tentando reverter este estado de desqualificação da educação, principalmente no que diz respeito ao ensino da arte.

A utilização do teatro como um recurso educativo apresenta resultados muito interessantes, pois encontra na ação dramática sua melhor condição para atingir seu espectador-educando o mais amplamente possível. Não só o exercício teatral, mas também a contemplação de uma obra teatral possibilitam esta experiência que integra os sentidos, os sentimentos e o intelecto no processo de conhecimento.

Bondía (2011) retrata a experiência como uma palavra interdisciplinar que permite várias possibilidades, porém, tem sido banalizada em nossa sociedade, necessitando haver mais precisão e consistência em sua utilização. O autor alerta para o sentido deste termo que precisa ser revisto, pois possui diferentes funções e acepções, exigindo uma postura consciente de quem da palavra “experiência” faz uso, evitando certa fragilidade.

Segundo Bondía (2011, p. 5), “a experiência é o que nos passa, não o que se passa. Também é aquilo que não sou”. O que ocorre pode estar fora do alcance da compreensão no momento de quem experimenta, mas depois em determinado contexto pode se tornar algo familiar e assim repercutir naquele que vivencia.

Para Dewey⁶ (2010) o conceito de experiência é relevante considerando as ideias do filósofo e educador que aborda questões de educação e arte com foco na formação global dos educandos. O autor considera que em atividades realizadas na educação os sujeitos estão vivenciando práticas que envolvem o intelecto, o raciocínio, o campo das sensações, da subjetividade, dos afetos e das emoções, trazendo os seus registros corporais e intelectuais integrados ao meio ambiente em que se inserem.

Dewey (2010) traz em seus estudos uma diferença entre experimento e experiência, pois o experimento se detém mais em quantificações do saber, treinamentos, testes, verificações, enquanto a experiência evidencia o sentido das coisas, daquilo de que as coisas são feitas e os motivos pelos quais se realizam provocando mudanças em quem por ela passa. Reúne momentos de vivências que ocorrem no presente, englobando o ser completo com suas aferições e escolhas, mobilizando assim ações futuras com apreensões trazidas do passado, transformando-as.

Fazer arte é viver uma experiência que provoca diferentes aprendizados no momento da vivência. A arte não pode sensibilizar um aluno com mais profundidade, se este estiver desvinculado da sua vivência pessoal. A arte expressa estéticamente e poeticamente o sentir, tocar e pensar de modo significativo.

Vale ressaltar os conceitos de Dewey, que são fundamentais para entender o processo de aprendizagem envolvendo as sensações e cognições para a percepção e entendimento do mundo, do entorno, sociedade, cultura e das estéticas e poéticas permanentemente presentes na arte. “A arte é uma qualidade que permeia a experiência; não é, a não ser em sentido figurado, a experiência em si” (DEWEY, 2010, p. 551).

Desgranges (2006) crê que a experiência com a arte é um momento de descobrimento, um mergulho em um universo novo, em que aquele que está se aventurando por um caminho desconhecido, com surpresas, seja instigado a pensar, compreender, descobrir e sentir a sua realidade e o ambiente em que se insere. Diz que se trata de uma trajetória inusitada, reflexiva, libertadora, que sugere uma consciência dos indivíduos no fazer.

O exercício teatral, ou o teatro, é um exercício social, um laboratório humano em que se experimentam e se testam relações, nas quais se descobrem e se redescobrem sentimentos (que podem estar presentes nas relações). Courtney (2003) fala de uma “educação dramática” ao invés de teatro educacional. Para ele, o teatro em si, vai sendo inserido no processo de “educação dramática” no início da adolescência.

⁶ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano. Em 1934, lançou o livro **A Arte como experiência**.

Contudo, considerando que o teatro em sua maior parte constitui uma atividade grupal, seu exercício conduz ao aprendizado do trabalho cooperativo, organizado e ao sentido de grupo. Aplicado na escola, possibilita um maior fortalecimento individual e em conjunto, por proporcionar um melhor conhecimento de si mesmo e do outro.

As salas de aulas da grande maioria das escolas de ensino regular são formadas por excessivo número de alunos, e dificultam as oportunidades de relacionamentos interpessoais, trocas e jogos teatrais em grupo. Com isso fica inviável o confronto de ideias, troca de experiências e aprendizagem social. Na nossa escola, o CEARTE, temos um número máximo de alunos para cada turma, no nosso curso abrimos vagas apenas para vinte pessoas. Com esse número máximo de discentes, a vivência é ímpar, pois cada aluno utiliza-se de sua experiência para realizar os exercícios, sejam de improvisação ou simplesmente jogos teatrais, para desenvolver não só o seu potencial criativo, mas também a sua sociabilidade diante os demais integrantes do grupo.

Entendemos, enquanto educadores que, a utilização da experiência teatral venha favorecer efetivamente para o desenvolvimento do ser humano em direção a sua autonomia, contribuindo, conseqüentemente, para a sociedade em que este indivíduo está inserido e da qual se faz transformador, é que se entende o teatro como um meio, um recurso de e para educação.

Lopes (1989) aborda o teatro como uma prática de educação e de educação da criatividade. Lopes considera-o como uma forma de arte que devolve no indivíduo sua condição original de experimentador e, sendo um meio de educação deve ser praticado por todos os que queiram uma transformação social.

Na nossa pesquisa, o teatro realizado por meio de uma poesia encenada possibilita o incentivo à leitura a partir de uma experiência com sonetos de Shakespeare, constituindo assim um processo de ensino e aprendizagem com a arte. É com esse diálogo que o teatro realizado na escola deve transitar, pois há de um lado a força artística presente dentro de cada um de nós, enquanto, de outro, alunos e professores se unem para construir ações que tragam um melhor entendimento dos gestores com relação a função do teatro como instrumento no processo criativo e de aprendizagem do discente.

É de suma importância o papel do docente, pois este se coloca como um facilitador. Um orientador dos jogos que vai propor, em que exerce a função de dar indicações e sugerir os caminhos a serem percorridos pelos seus discentes. Não aponta modelos a serem seguidos, mas deve oferecer oportunidades de encontro de cada um consigo mesmo e com o outro, além de uma aprofundada reflexão sobre as coisas do mundo.

O professor espera que os alunos joguem espontaneamente, que sejam capazes de exercer plenamente suas percepções, e ele próprio deve ser capaz de fazê-lo. Isso é muito claro em outras disciplinas, como matemática, português, por exemplo, mas no teatro, às vezes, se esquece que é preciso saber fazer para saber ensinar.

O ato de levar a poesia encenada para o CEARTE passa a ser um meio valioso de proporcionar ao aluno uma educação estética, fundada na experimentação, na relação sensível e direta com o espaço e com o outro; na produção e apreciação de poesias, sonetos e outros gêneros literários que lhe permitam experimentar e criar novos universos simbólicos, dotados de maior significação para sua vida.

O CEARTE, por ser uma escola de arte contendo em sua matriz curricular cursos livres, dá plenas condições para que os docentes em arte exerçam suas atividades e cumpram seus planos de cursos de acordo com as especificidades exigidas pela Secretaria de Educação do Estado. É importante colocar aqui que, no ensino da Arte, em especial no teatro, no qual ministramos aulas, uma parcela significativa de seus professores têm procurado fundamentar-se em obras e conceitos revelados na arte contemporânea, no fazer dos artistas, no pensar dos críticos, nas práticas culturais comunitárias, nas propostas das instituições culturais, sem ignorar, contudo, a realidade da sala de aula de uma escola de ensino regular.

Desde Aristóteles, tem-se pensado muito sobre o potencial reflexivo que permeia o fazer e o fruir, o pensar e o sentir, contidos na arte dramática. A capacidade de ver-se em ação, criticando e apreciando os próprios gestos e atitudes, constituiu-se num recurso vital para à atividade artística, tendo suas implicações ontológicas no campo da educação.

Segundo Gisèle Barret (1997), o especialista em Teatro-Educação é um personagem estranho *entre-deux*, considerando-se a ambiguidade de sua atuação no limiar do teatro e da educação. A autora entende que essa área carece de definições no âmbito dos fundamentos, apesar de sua história importante no cenário acadêmico e escolar, propondo as seguintes reflexões:

Somos generalistas, especialistas, generalistas-especialistas ou especialistas-generalistas? Nós jogamos ou criamos arte? Fazemos teatro, teatro na educação, teatro improvisacional ou educação através do teatro? Usamos arte, ensinamos arte ou fazemos arte? (BARRET, 1997, p. 6).

Por sua vez, Charles Combs (1997) observa que para realizar bem sua função o docente de Teatro estabelece metas, objetivos e procedimentos, atribuindo, porém, propósitos bem mais específicos para sua conduta:

Nós queremos que o estudante aprenda, transforme-se e busque desenvolver-se; nós ensinamos, agimos, encenamos, criamos performances cotidianamente e interferimos mediando ações dentro das escolas, em contextos formais ou informais; usamos métodos de ensino, formas artísticas e valores culturais no nosso trabalho; trabalhamos como artistas, professores e mediadores — nós desejamos que o estudante ou pessoa continue a aprender e a desenvolver-se através da vida sem a nossa intervenção (COMBS, 1997, p. 10).

Colocamos aqui os pontos de vista desses dois especialistas internacionais com a intenção de atualizar o debate sobre os alicerces do Teatro-Educação e, assim, compreender melhor o perfil atribuído aos docentes, alimentando a reflexão acerca de um dilema sempre recorrente – estar entre esses dois pilares.

No Brasil, pode ser comprovada uma situação semelhante, considerando-se a atuação da disciplina Teatro frente ao estado atual da cultura, como pano de fundo para entender sua prática escolar numa época de tecnologia avançada e descasos com a educação brasileira, principalmente com referência à Arte.

Faz-se necessário colocar que o estudo do teatro na educação exige a compreensão de questões inerentes ao campo social, em articulação com variáveis de natureza artística e pedagógica, tais como a educação básica, a formação profissional, a preparação dos docentes, as práticas inerentes ao ato de ensinar e aprender. O teatro-educação não se distancia da arte, ao contrário, aproxima-se dela para utilizar-se dos processos da criatividade artística.

No Brasil, embora formalmente instituídos a pouco mais de duas décadas, os estudos sobre as inter-relações entre Teatro e Educação já contam com uma expressiva e significativa produção acadêmica. No entanto, pelo que se conseguiu apurar até aqui, são ainda pouco numerosos os trabalhos neste campo do conhecimento que utilizam a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento defendida por Vygotsky como raia teórica para análise das práticas teatrais.

Lev Semionovich Vygotsky (teatrólogo, professor e psicólogo judeu russo-soviético) publica em 1915 a primeira versão de **Hamlet, o príncipe da Dinamarca** e em 1916 a segunda versão, que consta no livro **Psicologia da arte**. Segundo Veer e Valsiner (2001), a obra de Vygotsky trouxe grandes contribuições principalmente para a psicologia e para a educação, e sua teoria psicológica nasceu e foi em grande parte impulsionada pelo seu interesse e atividade no campo artístico-cultural de sua época.

O Ocidente pôde tomar conhecimento de uma outra abordagem do funcionamento mental do ser humano: o paradigma histórico-cultural do desenvolvimento proposto por

Vygotsky (1987) que atribuiu ao teatro à primazia na abordagem da questão do pensamento por trás das palavras e destaca aspectos do texto cênico (repertório gestual, entonação, silêncios, pausa etc.) que ajudam a distinguir entre significado e sentido das palavras, numa elocução voluntariamente enunciada.

Vygotsky foi contemporâneo de Stanislavski e Meyerhold. Ele nunca deixou de se interessar pelo teatro, mantendo encontros regulares com cenógrafos e diretores. Ele tinha uma atividade destacada no cenário cultural, estava situado em um dos períodos mais fecundos da arte teatral, de grande luta entre simbolismo/futurismo e naturalismo/realismo. A ascensão de Josef Stalin fez com que o grupo de simbolistas e futuristas da época fossem derrubados, mantendo-se apenas a arte realista/naturalista.

O Brasil sentiu o impacto do modelo histórico-cultural do desenvolvimento sobre as práticas pedagógicas formais e não-formais a partir da década de 1990, com o incremento da divulgação do pensamento vigotskiano no meio educacional brasileiro. Entretanto, os estudos sobre a dimensão pedagógica do Teatro não poderiam ficar indiferentes nem fugirem à discussão desse novo paradigma do funcionamento mental humano. Conhecer a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento e incorporá-la aos questionamentos diários que dizem respeito ao ensino do Teatro vão contribuir para o esclarecimento das inter-relações entre Teatro e Educação.

A proposta de mergulharmos no universo da **Poesia** não é apenas justificada pelo interesse pessoal que esse tema desperta, mas pela nossa prática, já que, ao longo dos anos, desenvolvemos trabalhos com essa temática, como também nossa participação como jurada de festivais de Poesia Encenada. Nossa trilha profissional foi marcada também por ministrar cursos e oficinas de teatro para iniciantes, atores, não-atores e curiosos na arte da representação, utilizando textos dramáticos como também poesias de autores conhecidos do público em geral.

No entanto, percebemos a necessidade de buscarmos outras abordagens de teatralizar as poesias utilizando outras linguagens artísticas para melhor desenvolver o processo de criação do aluno. Entre as artes que têm a palavra como matéria-prima, a poesia sempre esteve presente numa zona de fronteira, pois tanto pode aproximar-se da música ao explorar ritmos e sonoridades, como também com as artes visuais, buscando formas de trabalhar o poema enquanto mancha gráfica ou objeto tridimensional. No entanto, essa versatilidade e abrangência da criação poética faz com que as habituais divisões entre campos da criação artística sejam subvertidos em nome da liberdade de utilização da palavra em toda sua potencialidade expressiva.

Embora alguns teóricos do teatro defendam que apenas o texto teatral seja produzido para encenação, nada impede que experimentemos poesias, sonetos e outros gêneros da literatura como elementos textuais para cena. Com esse parâmetro poderemos desenvolver com os discentes novos grupos de leitores, abrindo novos espaços para a poesia encenada, no intuito de analisar a contribuição que esta poderia oferecer como incentivo à leitura a partir de experiências com poesia em cena, reforçando o processo de ensino/ aprendizagem por meio da arte.

Durante nossa trajetória profissional percebemos que a leitura em voz alta exige capacidade vocal mais adequada para o aluno, compositor da cena, quando este procura através de sua voz expressar sentimentos que podem estar indicados no texto. Além disso, o aluno procura realizar as modulações com entonações, timbres e projeção do som das palavras, para reter a atenção do público que lhe assiste. Manguel (2009, p. 146)) coloca que “o ato de ler em voz alta para um ouvinte atento força, frequentemente, o leitor a se tornar mais meticuloso, a ler sem saltar trechos e sem voltar a parte anterior, proporcionando ao ouvinte a fixação do texto por meio de um certo ritual”. Nas palavras do autor:

[...] a cerimônia de ouvir alguém ler sem dúvida priva o ouvinte de um pouco da liberdade inerente no ato de ler – escolher um tom, sublinhar um ponto, retornar às passagens preferidas –, mas também dá ao texto versátil uma identidade respeitável, um sentido de unidade no tempo e uma existência no espaço que ele raramente tem nas mãos volúveis de um leitor solitário (MANGUEL, 2009, p. 147).

Em geral, as pessoas pensam que ler uma poesia consiste apenas na capacidade de reproduzir palavras. Na realidade, ler poesias é muito mais que isso. A poesia, aqui colocada, quando se quer encenar, precisa que o compositor da cena, o aluno no processo criativo de sua obra, esteja disponível para trabalhar o seu corpo e sua voz. A voz, como diz Paul Zumthor (2007, p.19) é “apenas expansão”, e representa a expansão do corpo.

Abaixo apresentamos o porquê encenar os sonetos de William Shakespeare.

2.2 Por que trabalhar com os sonetos de Shakespeare?

No intuito de homenagear o dramaturgo e poeta William Shakespeare pelo aniversário dos 400 anos de sua morte (1616) resolvemos estudar seus sonetos e trazê-los à cena. Para melhor entendermos sobre a vida e obra do autor, trazemos aqui pequeno histórico sobre Shakespeare.

William Shakespeare, nascido na pequena cidade inglesa de Stratford-upon-Avon em 23 de abril de 1564, não teve ao seu favor apenas um talento peculiar e extraordinário, mas também um contexto teatral altamente favorável para o desenvolvimento de sua dramaturgia: a cidade de Londres da era elisabetana (1558-1603). Durante esta época, segundo Santos (2008, p. 167), Londres possuía o maior índice de alfabetização da Inglaterra e, com isso, vendiam-se muitos exemplares da Bíblia, contos populares, baladas, panfletos religiosos, poemas e peças teatrais.

A arte da música também se destacava na vida cultural da cidade, fosse ela laica ou religiosa, erudita ou popular, instrumental ou cantada. No entanto, foram os teatros que mais se destacaram no âmbito cultural londrino, atraindo não só ingleses que habitavam a capital. O teatro tornou-se, então, parte da vida cultural londrina, e como “uma lente convergente, ele captava as radiações literárias do continente e as focalizava em cores vivas, florescendo com a recém-despertada consciência nacional” (BERTHOLD, 2008, p. 312).

A obra poética de Shakespeare é dividida em poesia lírica, poesia narrativa e poesia dramática. A poesia lírica é composta por 154 sonetos e o poema **A Fênix e a Pomba**; a poesia narrativa inclui **O Estupro de Lucrecia, Vênus e Adonis e Queixa de uma Enamorada**; por fim, a poesia dramática é composta por peças históricas, comédias e tragédias. Entretanto, foi graças à poesia dramática que o autor alcançou prestígio e se tornou um ícone na literatura ocidental ao abordar os mais variados temas recorrentes ao ser humano.

O foco do teatro inglês da época estava ligado ao tema principal da Renascença: o homem consciente de si mesmo. Isto mostra que o Renascimento, apesar de ter chegado tardiamente à Inglaterra, teve um grande impacto no panorama cultural do país.

Shakespeare, além de ter vivido em um contexto teatral riquíssimo, herdou longas e ricas tradições poéticas e teatrais. Na época, trupes itinerantes percorriam a Inglaterra no intuito de manter o teatro vivo, logo após a reforma religiosa que banuiu o catolicismo do país e que teve suas consequências. Os educadores também eram favoráveis à disseminação do teatro pelo país, pois para eles o mesmo era um excelente meio didático para ensinar latim e moral aos seus alunos.

Assim como o teatro, a língua inglesa também passou por uma fase de desenvolvimento durante a era elisabetana. O idioma estava aberto à criação e importação de novos vocábulos, livre das imposições das gramáticas prescritivas (que só apareceram no século XVIII) e contando apenas com o dicionário **Uma Tábua Alfabética**, de Robert Cawdrey (1538-1604), publicado em 1604, um dicionário que só listava palavras desconhecidas do vocabulário popular. Com isso, os escritores poderiam “brincar” com as palavras, utilizando advérbios como

verbos, substantivos e adjetivos como verbos e advérbios, e também incorporar novas palavras através de empréstimos do grego e do latim, bem como de línguas modernas como o francês, o italiano e o espanhol. Neste contexto, Shakespeare se tornou o escritor inglês que possuía o mais vasto conhecimento de vocabulário e, além disso, criou palavras, frases e expressões que resistiram à prova do tempo e existem até hoje no inglês contemporâneo.

Após algumas leituras sobre o autor inglês percebemos como a sua obra incentivou a escrita de alguns estudiosos sobre o teatro, a exemplo de Jan Kott (2003), que trouxe para nossa estante uma obra que nos faz despertar sobre William Shakespeare montado e remontado, lido e relido ao longo desses quatrocentos anos após a sua morte.

Luís Fernando Ramos⁷ aponta sobre o livro de Jan Kott: **Shakespeare nosso contemporâneo** que:

Como um encenador que projetasse um olhar para Shakespeare à luz de sua própria realidade, ele estabeleceu uma sincronia entre a perspectiva existencialista e o desencanto de Shakespeare com sua própria época, reordenando o corpo da obra de modo a enfatizar aspectos estruturais e sintetizar, em algumas cenas chaves ou em planos cinematográficos decisivos, um Shakespeare que falasse àquela contemporaneidade. (RAMOS In KOTT, 2003, p. 8).

Peter Brook ao escrever o prefácio do livro de Kott relata que o autor é contemporâneo de Shakespeare, como todos os contemporâneos de William, ele não separa o mundo da carne e do espírito. E Brook vai mais além quando fala que ambos coexistem e chocam-se dentro do mesmo quadrante: “o poeta tem um pé na lama, um olho nas estrelas e um punhal na mão” (BROOK In: KOTT, 2003, p. 20).

Todo o prefácio do livro de Kott escrito por Brook traz à tona a diversidade da escrita de Shakespeare, que diante da cena atual não deixa se distanciar do contemporâneo. Brook aponta que não podem ser negadas as contradições do mundo vivo. “Há um paradoxo onipresente que não se pode discutir, mas que se deve viver: a poesia é uma magia brutal que funde os extremos” (BROOK In: KOTT, 2003, p. 20).

Shakespeare nos foi apresentado no 1º ano do Científico, hoje ensino médio do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Lourdinas), quando nosso professor de inglês, o holandês Tomas Joseph Marie Van Dijck, que além de lecionar gramática inglesa nos passava algumas obras para leitura de autores ingleses. Pessoalmente acredito que foram aquelas leituras,

⁷ Texto de apresentação do livro de: KOTT, Jan. **Shakespeare nosso contemporâneo**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

principalmente das obras de Shakespeare, que despertaram em mim um interesse maior pelo teatro.

Shakespeare não está presente apenas no teatro, mas também em saraus poéticos, em performances e musicais. Na era elisabetana, as casas para apresentação de espetáculos eram construções a céu aberto e, por esse motivo, as peças eram encenadas em plena luz do dia. Assim, o teatro elisabetano dependia quase que inteiramente das palavras, uma vez que quase não havia cenário ou mobília no palco. Por essa razão, os espectadores iam ao teatro *to hear a play* (ouvir uma peça) e eram chamados de *gentle hearers* (gentis ouvintes), enquanto os dramaturgos eram chamados de *poets* (poetas) (SANTOS, 2008, p.170). Shakespeare é o dramaturgo que melhor comprova essa afirmação, levando-se em consideração que ele utiliza a linguagem para formar um público mais atento ao poder do discurso literário. A esse respeito, diz Marlene Soares dos Santos:

Orientadas pela retórica e pela oratória, combinando-se em imagens e símbolos, e manipulando sentidos com trocadilhos e repetições, as palavras constroem universos, criam situações e pintam personagens grandemente diferenciados entre si, de heróis e heroínas a servos e confidentes (SANTOS, 2008, p. 171).

Portanto, o teatro elisabetano recorria prioritariamente ao poder do discurso para prender a atenção do público, tendo em vista a ausência de cenário no palco. Nas palavras de Mathews (1907, p. 607), “o teatro inglês na era elisabetana não era apenas teatro, mas também, de certa forma, fazia as funções de sala de conferências ou púlpito, considerando que os poetas dramáticos apropriavam-se do teatro para proferir sermões para o público.” Durante esse período havia uma controvérsia a respeito das normas teóricas de composição de peças teatrais, uma vez que nem todos os dramaturgos da época seguiam tais normas.

No entanto, William Shakespeare, não só não tomou partido da controvérsia a respeito das regras teóricas, como também passou por cima das mesmas graças à sua genialidade, trazendo “à vida períodos e lugares, ternura e rudeza na “arena” do teatro” (BERTHOLD, 2008, p. 313).

Na era elisabetana o teatro inglês tinha o poder de atração de uma peça baseando-se nas questões de sua origem literária. O aspecto mais importante não era a invenção de uma trama, mas sua elaboração criativa. Desse modo, os dramaturgos tinham total liberdade criativa para elaborar suas peças de acordo com sua própria imaginação, independentemente da origem de seus textos.

De acordo com as leituras realizadas ao longo do processo de pesquisa, observamos uma recriação daquilo que o autor inglês já fazia na idade média. Percebiam que ele já utilizava algo diferenciado de outros encenadores, quando este trazia à cena apenas a performance do ator, não se preocupando com iluminação e cenografia.

Sabemos que a encenação de hoje não é como em tempos atrás, ela mudou, como também mudamos a nossa maneira de conceber o teatro. Pavis (2010, p. XXIV) faz uma reflexão sobre a encenação contemporânea: “É um ‘pôr em jogo’ [mise-en-jeu] total da literatura, como leitura e como escrita”.

Os exercícios cênicos no processo criativo do aluno compositor, no qual realizamos com as duas turmas de teatro do CEARTE, encenando os sonetos de William Shakespeare, colocaram o autor em xeque no instante em que as pessoas que o conheciam apenas como dramaturgo puderam desfrutar da encenação, conhecendo-o como poeta.

É importante ressaltar que ao optarmos pela escolha de trabalhar com os sonetos de Shakespeare na encenação, não invalidou a prática de visitarmos as obras de outros dramaturgos e poetas durante o processo de trabalho. Sempre que foi preciso nos apropriamos de poesias e sonetos de poetas brasileiros, para fazer uma relação entre a escrita da idade média com a escrita contemporânea.

3 PROCESSOS CRIATIVOS: ALUNOS DA TURMA 2016.2

Em face à diversidade de enfoques e procedimentos pedagógicos disseminados pelas escolas de ensino regular e cursos livres, torna-se extremamente salutar o estudo das diferentes propostas pedagógicas. Dentre os fatores que sobrevivem como fantasmas atormentando o ensino de Arte nas escolas de ensino regular, sobressaem-se: turmas abarrotadas de alunos; espaço inadequado para a prática teatral; tempo insuficiente para preparação e desenvolvimento das aulas; má qualidade do material didático; diálogo truncado e falta de parcerias, mesmo entre docentes; inexistência ou descontinuidade no aperfeiçoamento profissional. Diferentemente de uma escola de ensino regular a escola de ensino não-regular oferece cursos de todas as linguagens da arte, tendo seus espaços adequados às práticas artísticas, aulas interdisciplinares e a formação continuada no início de cada semestre, quando os docentes do CEARTE têm a oportunidade de desfrutar do conhecimento de professores convidados, que a partir de palestras e oficinas sobre temas oriundos à arte, trazem aos docentes da escola um novo olhar sobre o ensino da Arte.

A escola onde realizamos a nossa pesquisa foi o CEARTE, anteriormente conhecida como CENATED⁸. Uma escola de cursos livres que abrange as artes visuais, artes cênicas e música no seu currículo escolar. Hoje, o CEARTE encontra-se localizado, com sua sede principal, no antigo Grupo Escolar Thomás Mindello no centro da cidade de João Pessoa – PB. No entanto, ainda ocupa mais dois espaços que são: a Escola de Dança no Espaço Cultural e a Escola Estadual de Ensino Fundamental José Vieira.

O CEARTE matricula seus alunos no primeiro e segundo semestre do ano, tendo uma média de 1.200 inscrições para as áreas de arte já citadas logo acima. Nós professores, estipulamos, geralmente, vinte vagas para cada curso. No semestre de 2016.2 tivemos doze inscritos com idades entre 18 a 66 anos do sexo feminino e masculino, sendo que apenas nove concluíram o curso. Além dessa heterogeneidade da turma com relação a faixa etária, havia dois alunos com deficiência intelectual moderada. As aulas eram as terças e quintas-feiras no horário das 14h00 às 17h00, num total de 34 encontros entre agosto e dezembro, concluindo um total de 102 horas/aula.

O curso, a princípio, tinha como título Teatro Performático, que depois, no primeiro semestre de 2017, após concluirmos as disciplinas do mestrado, no qual tivemos uma em

⁸ Centro Estadual de Arte no Ensino Fundamental e Médio.

específico, Performance e Performatividade na Cena Contemporânea, que tratava justamente dessa confusão entre o que é performático ou performativo, trocamos o nome para Teatro: poesia em cena.

A partir dos próximos pontos seguintes descreveremos como foi o processo de pesquisa com a turma 2016.2, relatando passo a passo de cada etapa que foi realizada com os colaboradores desse experimento cênico.

3.1 O corpo e a palavra

Para que conheçamos o caminho percorrido para a estruturação deste estudo é relevante a descrição das etapas e estratégias escolhidas que contribuíram para a reflexão sobre os participantes imersos no processo da poesia encenada. As etapas foram divididas da seguinte forma: a) primeira etapa – do primeiro dia ao décimo segundo dia de encontro; b) segunda etapa – do décimo terceiro dia ao vigésimo quarto dia de encontro e c) terceira etapa – do vigésimo quinto ao trigésimo quarto encontro. Essas etapas foram estruturadas de acordo com as especificidades de cada processo. A turma 2016.2 na primeira etapa, no período de 02 de agosto a 08 de setembro de 2016, iniciou com o reconhecimento da turma, informações sobre cada participante da pesquisa, até as atividades com jogos de improvisação, percepção do corpo e trabalho vocal. Na segunda etapa, de 13 de setembro a 20 de outubro de 2016, iniciamos um trabalho mais aprofundado sobre Shakespeare. Sua obra dramática e seus sonetos foram o foco. Os alunos fizeram pesquisas sobre o autor inglês e trouxeram para discussão na sala de aula. E para finalizar, a terceira etapa ocorreu entre os dias 25 de outubro a 1º de dezembro de 2016. A partir daí foram colocados em prática todos os exercícios de voz e postura cênica para a apresentação do **400 WS – 1º ATO** no dia 5 de dezembro do corrente ano no jardim do CEARTE, na sede no centro da cidade de João Pessoa, para um público aproximado de 50 pessoas. Nesta etapa foi realizada a entrevista pós-processo de criação.

A **primeira etapa** compreende desde o reconhecimento da turma, aplicação do questionário, informações sobre cada participante da pesquisa até as atividades com jogos de improvisação, percepção do corpo e trabalho vocal.

No questionário apresentado nos anexos, procuramos fazer uma investigação sobre os colaboradores da pesquisa. Abaixo o Quadro 1 com as respostas sobre o questionário aplicado com a turma 2016.2. Colocamos a letra “A” seguidos de números de 1 a 9 para diferenciarmos esses colaboradores que responderam à pergunta: O que é poesia encenada para você?

Quadro 1 – Respostas da turma 2016.2: O que é poesia encenada para você?

A1	Uma forma de teatro em que são encenadas poesias.
A2	É uma união de teatro, poesia e outras artes.
A3	Uma forma de expressão artística.
A4	A dramatização de um texto poético para teatro.
A5	Trabalhar com a poesia na cena, enquanto texto norteador.
A6	Não sei.
A7	Não sei.
A8	Expressar o íntimo do ser humano através da poesia.
A9	É criar a expressão para desenhar o texto.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Dos nove participantes apenas um aluno disse que não gostava de poesia. Dentre esses nove apenas três não conheciam o dramaturgo William Shakespeare. Os outros seis alunos ao responderem “sim” na questão sobre o autor, colocaram algumas obras mais conhecidas como: **Romeu e Julieta, Hamlet, A Megera Domada, Macbeth, Sonho de uma noite de verão**, que também além de filmes dessas peças, já haviam assistido algumas encenações no teatro e na escola.

Também fizemos a pergunta: Qual sua expectativa para o curso de teatro? As respostas dos alunos estão no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Respostas da turma 2016.2: Qual sua expectativa para o curso de teatro.

A1	Aprender e futuramente exercer a profissão de artista. Adquirir experiência e conhecimentos na área.
A2	Agregar conhecimentos na minha futura vida artística.
A3	O interesse pelo curso de teatro veio por gostar de estar sempre em contato com as artes e saber que o teatro me traria muita satisfação pessoal e me proporcionaria uma boa experiência de vida. Também gosto de poesia e esse curso é onde posso, de certa forma, adquirir mais experiência.
A4	Espero me preparar para o curso de teatro na UFPB, expandindo conhecimentos teóricos e práticos que me possibilitem uma carreira artística futura.
A5	Adquirir mais confiança e desenvoltura para falar em público. Estimular meus processos criativos.
A6	Aprender mais sobre o teatro.
A7	Espero melhorar minha desenvoltura, melhorar a voz, a atitude, o jeito. Melhorar tudo em mim. Adoro teatro, porque me faz bem e me faz aprender muitas coisas.

A8	Ampliar minha visão com técnicas e práticas com expressões corporais e se entregar com energia a cada encontro.
A9	Poder usar todos os meus recursos corporais, minha possível exposição comunicativa, relação pessoal e social.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Vale salientar que, enquanto formadores de opinião, quando possibilitamos ao aluno a entrega num processo de trabalho artístico e este se mostra curioso e criativo, isso é significativo para ambas as partes.

Marques (2014, p. 37) diz que: “quando o professor de Arte está comprometido com o conhecimento, leitura e contextualização das linguagens artísticas, abre aos estudantes possibilidades de vivenciar as relações humanas de outra forma”. Esta forma seria sem competição, violência, sem vencedores ou perdedores, sem obviedades superficiais na observação, apreensão e expressão do contexto em que vivem esses alunos.

Segundo Klaus Vianna apud Aleixo (2002, p. 34), o corpo humano permite uma variedade infinita de movimentos, que brotam de impulsos interiores e se exteriorizam através do gesto, compondo uma relação íntima com o ritmo, o espaço, o desenho das emoções, dos sentimentos e das intenções. Tal afirmação nos fez refletir sobre o trabalho do *corpo-sonoro* e como este, a partir de experimentações, permitiu os estudos das ressonâncias, dos impulsos corporais geradores de ações vocais.

A turma de 2016.2 era composta de doze pessoas a princípio, dentre elas, um rapaz de 24 anos que chamaremos de **F.A.**⁹ com laudo apresentado pelo mesmo, na secretaria do CEARTE e posteriormente a nós, enquanto ministrante do curso, quando o mesmo apresenta uma deficiência intelectual leve e transtornos emocionais e de comportamento. A aluna que coloco aqui como **D.C.** também apresentou laudo constando deficiência física, deformidade congênita dos membros superiores e deficiência intelectual leve. A cada semestre, nós docentes do CEARTE fazemos capacitação. Especificamente no ano 2016 começamos a receber alunos portadores de deficiência já no primeiro semestre, após a nossa capacitação, realizada por profissionais da Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência – FUNAD.

Em nossa escola, cada professor recebe sua lista de alunos, quando nos deparamos de imediato com a aluna **D.C.** que citamos acima. Nos perguntávamos, como uma pessoa com deficiência intelectual e física poderia fazer teatro? Como poderíamos estimular o seu potencial criativo diante dessas deficiências? No entanto, a aluna **D.C.** nos surpreendeu pela sua vontade,

⁹ Letras no texto em maiúsculo para nominar alunos, deixando-os incógnitos, preservando suas privacidades.

sua postura diante dos “normais”. A partir daquela experiência no primeiro semestre, percebemos que tudo é possível diante de tantas diferenças.

Durante todo o processo de experimentação começávamos sempre com atividades de alongamento e aquecimento corporal, quando os discentes poderiam estar aptos para trabalhar as atividades teatrais proposta na sala de aula.

Utilizamos como forma de aquecimento a caminhada, pois nela o aluno começa a ter consciência do próprio corpo em movimento. Segundo Spolin (2003) caminhar dá aos alunos a chance de se movimentarem e explorarem o espaço que lhe é familiar, a sala de aula. “As caminhadas no espaço devem ser dadas frequentemente como aquecimento” (SPOLIN, 2003, p. 69).

Outra forma de aquecimento é o jogo com bolas pequenas. Logo após o exercício da caminhada introduzíamos as bolinhas para que os alunos jogassem uns para os outros falando o nome do colega. Para isso, eles teriam que ter um foco de atenção e não poderiam jogar apenas por jogar, mas olhar para o outro, falar o nome e depois jogar a bola de uma forma que esse pudesse pegá-la sem problemas. Esse exercício também é uma forma de aquecer o corpo, preparando-o para um trabalho posterior.

Segundo Olga Reverbel (2002) nos exercícios de aquecimento há integração do grupo, proporcionando um bom relacionamento grupal, além de desenvolver a espontaneidade e a descontração. A importância desses exercícios é fazer com que os alunos tenham uma consciência corporal, do que seu corpo é capaz de realizar e com isso o prepara para os jogos de improvisação.

Nessa consciência do corpo devemos destacar a noção eminentemente corpórea da expressão, como a fala que emerge enquanto gesto de um corpo que é toda relação de sentido com o mundo, gesto de tomada de mundo na articulação do ser social. Esse caráter eminentemente corpóreo da significação impede que se possa tomá-la como objeto puro de pensamento: é no sentido do comportamento que as significações das palavras sempre se encontrarão, e é no acordo de nossas intenções práticas, isto é, no sentido do que fazemos, que se realiza a comunicação.

Trazemos à discussão Merleau-Ponty (1984), e sua importância destacada em seu último período, privilegiaremos o capítulo da Fenomenologia da percepção dedicado à fala (“O corpo como expressão e fala”) e os ensaios: “Sobre a fenomenologia da linguagem” (1960/1984).

Ponty (1984) argumenta que a distinção entre fala falante e fala falada remete a primeira à linguagem em estado nascente, como um ato instituinte e criativo. A segunda, por sua vez, é

remetida à linguagem sedimentada, constituída por significações correntes e pelas demais formas de expressão de um dado meio sócio-cultural.

Marilena Chauí (1981, p. 202) diz que através da sedimentação usamos uma ideia “sem mais pensar em sua origem” ou ainda, é o esquecimento do tempo no processo de significação. A aproximação entre a fala e a análise do sentido do gesto corporal prefigura a intenção de Ponty (1984) em buscar no corpo a origem do sentido da linguagem. Para o autor, o modo de apreensão do sentido da fala do outro é o mesmo que o do gesto corporal: eu os compreendo na medida em que os assumo como podendo fazer parte do meu próprio comportamento.

Nessa intensão de buscar integrar o corpo e a palavra, apresentamos exercícios que trouxessem um novo olhar sobre o sentido que a palavra traz ao corpo. Esses exercícios eram sempre em duplas, nas quais cada participante emitia uma palavra e jogava para o outro e este absorvia esse significado da palavra emitida e a expressaria em seu corpo. Contudo, muitas vezes os participantes não entendiam o significado de certas palavras e era necessário que nós intervíssemos e pedíssemos que o aluno repensasse sobre a palavra a ser emitida para o colega.

Outros exercícios que foram realizados em sala partiram de improvisações, quando trazíamos papéis com palavras do cotidiano e distribuíamos com os alunos. Esses teriam que improvisar a partir delas com uma cena curta, onde eles mostrariam através do seu corpo a palavra que lhe foi solicitada.

Mas qual a importância da improvisação para o teatro? A resposta a esta questão requer, antes de tudo, o exame do que consiste no significado da palavra “improviso”. E, de início, já nos deparamos com uma problemática: o conflito entre a significação usual deste termo, encontrada, por exemplo, em um dicionário da língua portuguesa e aquela fornecida por um dicionário específico de teatro. No **Aurélio**¹⁰ (1986, p. 926), encontramos: “improviso - s.m. 2. Produto intelectual inspirado na própria ocasião e feito de repente, sem preparo”. E Patrice Pavis afirma em **Dicionário de teatro**, que “improviso” é:

[...] uma peça improvisada (a *l'improvviso*), pelo menos que se dá como tal, isto é, que simula a improvisação a propósito de uma criação teatral, como o músico improvisa sobre determinado tema. Os atores agem como se tivessem que inventar uma história e representar personagens, como se realmente estivessem improvisando (PAVIS, 1999, p. 206).

¹⁰ Dicionário de FERREIRA, 1986.

Acreditamos que no universo do jogo de improvisação é fundamental descobrirmos quais características dessa categoria de jogo que estão presentes no improviso e devem ser observadas na prática desses jogadores amadores, alunos dispostos ao ato de jogar.

Através da improvisação, Constantin Stanislavski (1988) propôs uma técnica que poderia permitir ao ator fazer associações entre sua “memória emotiva” e o papel que iria representar. Tendo sido o primeiro a estabelecer claramente uma metodologia para o treinamento, o autor russo propunha que o ator, através de um conhecimento de si próprio, de suas potencialidades, fosse capaz de reconhecer e fixar uma série de materiais que seriam utilizados para a mais justa representação dos personagens, para uma atuação sensível.

A pesquisa do ator seria embasada na improvisação, através da qual poderiam emergir tais materiais. Stanislavski (1988, p. 127-128), considerava que os atores que haviam sido treinados improvisando usavam facilmente sua imaginação, sua fantasia criadora, em prol do espetáculo. E, além disso, enquanto faziam uso da improvisação, aprendiam as leis criadoras da natureza orgânica e os métodos da psicotécnica, isto é, o controle sobre o subconsciente através da consciência e da vontade.

Colocamos aqui duas reflexões de Stanislavski, mesmo que ele se refira ao ator, mas como artista e professora atuamos em ambas as áreas e trazemos nossa teoria e prática para nossos alunos, pois seria incoerente de nossa parte não colocar nosso repertório em sala de aula. Isabel Marques (2014, p. 31) tem uma fala muito coerente sobre este tema, relata a autora que “o professor de Arte¹¹ está interessado em construir conhecimento das/nas linguagens artísticas, ou não estará, necessariamente, ensinando arte.”

Nesse sentido entendo a importância do professor que tenha uma formação acadêmica e que também venha a ser artista. A autora citada no parágrafo anterior se coloca com relação a essa situação professor/artista:

Entendemos que toda a potencialidade do ensino da Arte só se concretiza nas práticas pedagógicas se o professor de Arte acreditar que pode atuar como articulador de transformações: suas, dos estudantes e, conseqüentemente, da sociedade em que vivem: e que esse é – ou deveria ser – um dos focos principais do exercício da sua profissão docente e artística. Caso contrário, continuaremos sendo professores dispensáveis que se contentam em colar bandeirinhas e montar dancinhas para a festa de São João a pedido dos diretores, atendendo às expectativas do senso comum sobre a arte na escola (MARQUES, 2014, p. 31).

¹¹ A autora coloca Arte enquanto disciplina na escola.

Retomando o tema do jogo da improvisação nessa etapa, podemos verificar a natureza e regras nesses jogos. Um desafio é proposto aos jogadores, um problema de atuação; há uma plateia que assiste, regras estabelecidas pelo grupo e que exploram elementos fundamentais do fazer teatral. Para Spolin (2003) a improvisação é:

Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou de originalidade ou de idealização; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade (SPOLIN, 2003, p. 341).

A cada dia dessa etapa propúnhamos exercícios que se utilizavam da improvisação, como: realizar tarefas do cotidiano; trazer um objeto e improvisar uma história com ele; brincar com objetos imaginários; contar uma história a partir de um tema sugerido por nós ou um tema idealizado pelos alunos, como também a partir de uma figura, contar uma história em grupo ou individualmente. Colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo de improvisação, fazer com que a solução de problemas se dê em conjunto e que a habilidade para permitir que a cena se desenvolva sem problemas. Faz -se necessário um momento nas vidas desses alunos para que se tenha enredo ou história para a comunicação. Uma forma de se fazer arte. A transformação produz detalhes e relações com o todo.

Percebemos que nas múltiplas potencialidades do jogo de improvisação é importante destacar: a ideia de jogo como processo, e não produto; o trabalho de grupo para solução de um problema; a importância da intuição; produção de detalhes e relações com o todo de forma orgânica; a escuta que o jogador deve ter dentro do jogo; e a pedagogia empregada nesse fazer teatral.

A partir da pesquisa com poesia encenada percebemos que esta é de suma importância para os estudos dos usos das palavras em cena. A questão musical pode ser aplicada ao processo de criação da voz da personagem, além de nos dar a oportunidade de percepção auditiva em prol da detecção dos aspectos musicais da fala, possibilita-nos uma análise da utilização desses recursos musicais, a partir desta experiência propiciada pela pesquisa. Marques (2014, p. 31) especifica que “[...] Com a linguagem do teatro, abrimos as portas do tempo/espço cênicos. A visualidade, a sonoridade e a forma das palavras tomam novo sentido sociopolítico-cultural ao estudarmos a linguagem da poesia”.

Nosso trabalho com a voz estimulou a investigação de aspectos concernentes aos gêneros poéticos e de como o ator ou não-ator pode se valer dos estudos de Antonin Artaud (1999), que se preocupou em investigar não só como ator, mas como encenador e dramaturgo, as possibilidades de ativar o “atletismo afetivo” de cada ator, que possui um potencial vocal, mas que usualmente não sabe como utilizá-lo.

Partindo-se da ideia de que a voz é ação e que o seu uso pelo ator passa a requerer atenção especial, verifica-se a importância que este adquira uma consciência técnica do uso de sua voz para que assim possibilite uma exploração mais aprofundada e mais livre dessa capacidade. É com esse intuito que o trabalho vocal teve como objetivo uma experimentação vocal e conseqüentemente uma leitura de alguns sonetos de Shakespeare.

De acordo com Virmaux (2009), Antonin Artaud tinha como base o desejo de atingir os sentidos da plateia tendo a voz como um meio eficaz para que o ator pudesse chegar mais facilmente à alma do espectador. Para isso, ele acreditava que era preciso o abandono da palavra como código fixo. Em seus escritos, Artaud se referia ao uso da palavra no teatro ora a defendendo, ora a rechaçando. No entanto, o fundamental, em seu ponto de vista, seria o uso da fala e da voz para fazer com que o espectador se sentisse tocado.

Artaud (1999) formula, no início do século XX, alguns conceitos com relação à voz considerando-a um instrumento musical a serviço de um “novo teatro”. No estudo técnico **A Encenação e a Metafísica** o autor aponta seu manifesto contra o teatro essencialmente dialogado construído por uma dramaturgia: "(...) como é que o teatro ocidental não enxerga o teatro sob um outro aspecto que não o do teatro dialogado? (...) o diálogo -coisa escrita e falada - não pertence especificamente a cena, pertence ao livro" (ARTAUD, 1999, p. 36).

Segundo Virmaux (2009), Artaud acreditava que a escravidão ao autor do texto teria uma carga fúnebre, pois as palavras deixam de pertencer a quem as escreveu quando estão sendo encenadas. As palavras para o ator possuem infinitas possibilidades em seu espírito e não em suas letras. Para Artaud (Idem), o ator, com base no que o texto sugeria, devia, sobre tudo, criar, mesmo que para isso fosse preciso destruir o texto em termos de sintaxe.

Sobre esse formato de construção de uma nova fala para o teatro, Artaud (1999) diz que se trata de nada menos do que mudar o ponto de partida da criação artística e de alterar as leis habituais do teatro. Trata-se de substituir a linguagem articulada por uma linguagem diferente, cujas possibilidades expressivas equivalerão à linguagem das palavras, mas cuja origem será buscada em pontos mais profundos e mais recuados do pensamento. Ele fala também que:

Perguntar-me-ão que pensamentos são esses que a palavra não pode expressar e que, muito melhor do que através da palavra, encontrariam sua expressão ideal na linguagem concreta e física do palco. Responderei a esta pergunta mais tarde. Mais urgente me parece determinar em que consiste essa linguagem física, essa linguagem material e sólida através da qual o teatro pode se distinguir da palavra (ARTAUD, 1999, p. 36).

Bonfitto (2002), explica que Artaud buscava através da exploração das sonoridades vocais atingir um nível mais elevado com relação aos significantes da ação cênica, nível este que deveria ir além do significado. No uso de um texto verbal o ator deveria revelar tudo que houvesse demais oculto e desconhecido através do som das palavras, podendo até distorcer seus significados em busca de maiores possibilidades de seus significantes.

Artaud (1999) acrescenta que as palavras têm possibilidades de sonorização, existem modos diversos de serem projetadas no espaço, que ele chama de *entonações*. Ele aborda o assunto quando diz que:

[...] haveria muito a dizer sobre o valor concreto da entonação no teatro, sobre a faculdade que têm as palavras de criar, também elas, uma música segundo o modo como são pronunciadas, independentemente de seu sentido concreto, e que pode até ir contra esse sentido (ARTAUD, 1999, p. 37).

A partir desse pensamento de Artaud (1999) nos foi chamando a atenção de como realizar as experimentações das vozes de possíveis personagens, pois buscamos romper com os preceitos de vozes aparentemente normais para o teatro e sim buscar novas possibilidades de entonação que demonstrassem uma desconstrução vocal.

Segundo Roubine (1998), Artaud não proclamava exatamente a rejeição da palavra, mas reivindicava que os encenadores procurassem ter maior liberdade com o texto a partir da exploração do significante e da expressividade para que, desse modo, pudessem ter maiores possibilidades para o trabalho com a palavra. Para Artaud, as palavras deveriam ser “utilizadas num sentido encantatório, verdadeiramente mágico – em função de sua forma, de suas emanções sensíveis, e não mais de seu significado” (ARTAUD apud ROUBINE, 1998, p. 60).

Percebemos que nesse sentido o enfoque de Artaud privilegia, sobre tudo, a expressividade, valoriza a forma, a sonoridade das palavras e, diferentemente de Stanislavski, não vincula expressividade ao conteúdo, mas à sensibilização sonora do ouvinte. Se para o teórico russo a voz deve revelar o subtexto, os significados, e dar vida ao texto, para Artaud essa pode servir inclusive para distorcer os significados explícitos das palavras, mas terá sempre o objetivo de envolver o espectador. Se em Stanislavski a voz é veículo de compreensão do

texto, em Artaud ela é veículo de sensibilização do público. Mas nos dois casos, a voz deve tocar o espectador e atingi-lo de forma intensa.

Para Artaud (1999), a voz deve, através de qualidades e vibrações de sons não habituais, comunicar à sensibilidade do espectador, pois a cena é um lugar físico e concreto que necessita ser preenchido com a sua linguagem concreta. Esta linguagem, segundo Artaud (Idem), consiste de tudo que ocupa a cena, de tudo aquilo que pode se manifestar e exprimir materialmente numa cena.

Neste sentido, é necessária a exploração de toda a plenitude e materialização física da voz, tendo como princípio as vibrações, as modulações, as evoluções e os diferentes registros vocais. Deste modo, as palavras devem assumir na interpretação outros significados com base na sonoridade e movimento da voz. Esta amplitude vocal a ser conquistada assenta-se no desenvolvimento das potencialidades corporais do ator.

Quando começamos a trabalhar com partituras vocais, utilizamos os procedimentos apontados por Gayotto em seu livro *Voz: Partitura da Ação*, que apresenta códigos para os recursos vocais. A autora em seu livro propõe uma série de marcações, das quais podemos aproveitar algumas que pareciam comunicar de forma satisfatória o que estava sendo realizado na prática. “A fala, sendo instável, não estabiliza melodias ou ritmos como a música faz e, portanto, a partitura vocal não é regular, com notas e andamentos definidos” (GAYOTTO, 1997, p. 40).

Além disso, buscamos trazer a prática de um projeto do Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica – PIVIC - que realizamos, com duração de doze meses, iniciando-se em agosto de 2010 e tendo seu término em agosto de 2011, com o título **A Musicalidade das Palavras em Cena**, dentro do grupo de pesquisa **A Construção Sonora da Voz do Personagem – princípios musicais aplicados ao teatro**, sob orientação da professora Dra. Adriana Fernandes, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Trata-se de uma pesquisa que teve como base a experimentação de criação de voz das nove personagens do texto teatral de Antonin Artaud, **O Jato de Sangue**, bem como uma investigação sobre seus estudos sobre o trabalho vocal do ator.

Em nossa pesquisa com poesia encenada utilizamos os parâmetros sonoros: altura dos sons (grave, médio e agudo); duração (pulsção, andamento, ritmo); intensidade (forte, fraco, crescendo e diminuindo) e timbre (a qualidade sonora que identifica um determinado som) (FERNANDES, 2007), isso durante essa primeira etapa, para que na etapa seguinte os alunos tivessem a consciência do seu potencial corporal e vocal para leitura, e posteriormente colocar os sonetos de Shakespeare em cena.

A partir da **segunda etapa** iniciamos um trabalho mais aprofundado sobre Shakespeare. Sua obra dramática e seus sonetos foram o foco nesta etapa. Os alunos fizeram pesquisas sobre o autor inglês e trouxeram para discussão na sala de aula.

Durante essa segunda etapa foram vistos alguns vídeos como, por exemplo: **Shakespeare Essencial** em formato documentário, quando estudiosos sobre o autor inglês, relatam sobre suas obras mais populares como: **Hamlet, Romeu e Julieta, Otelo, Macbeth** e o caráter de seus personagens.

Um outro momento também importante foi a apresentação do vídeo **Shakespeare Apaixonado** para a turma de alunos do 2016.2. Alguns já haviam assistido, mas nesse momento trouxeram um novo olhar para o referido autor.

Nessa etapa fez-se a escolha dos sonetos com os quais os alunos mais se identificaram. Consequentemente nem todos foram à cena, por alguns motivos: alunos que desistiram no meio do processo ou por alguns acharem que sozinhos não conseguiriam encenar e, portanto, juntaram-se em duplas ou trio para encenação.

3.2 Sonetos em cena: personagens trágicas

Colocamos esse tópico como **terceira etapa**, que foram colocados em prática todos os exercícios de voz e postura cênica para a apresentação do **400 WS (William Shakespeare)** – **1º ATO**, no dia 5 de dezembro daquele ano no jardim do CEARTE, na sede no centro da cidade de João Pessoa, para um público aproximado de 50 pessoas.

Diante do processo de construção das cenas que teriam como texto os sonetos de Shakespeare, algo nos preocupava. Como menciona Novelly (2008, p. 74) “quase 90% dos locutores iniciantes estão nervosos e falam rápido demais”. Através de repetições dos versos do soneto, os alunos puderam perceber que quando havia rapidez na fala, o restante da turma não entendia e isso provocou reflexões entre eles.

O aspecto primeiro do estudo da voz, considerado no sistema de Stanislavski (1991) é a necessidade de treinamento sistemático do instrumental do ator, como forma de conquistar um controle sobre o aparato físico e vocal. Neste sentido, o aparelho vocal deve receber um tratamento que o torne capaz de, quando na relação com o texto, quando na relação com a personagem, quando na relação com a cena, reproduzir - instantânea e exatamente - sentimentos delicadíssimos e quase intangíveis, com grande sensibilidade e o mais diretamente possível.

Segundo Stanislávski (1976, p. 120), “a pronúncia das palavras é uma arte tão difícil quanto cantar e para isso o ator deve treinar sua técnica”. O curso de teatro que ministramos

não é para formação de atores, mas para que os alunos possam vivenciar e experimentar as técnicas do teatro, no entanto, ressaltar as palavras do autor, aqui colocadas, de que se faz necessário muito treino para que se possa alcançar um bom desempenho num processo criativo teatral.

Tão importante quanto conhecer a fonética e o espírito da sua própria língua é conhecer profundamente as letras e como elas se agrupam em sílabas. Stanislávski (1976) considera as vogais ricas de conteúdo espiritual e são capazes de expressar sentimentos profundos. Já as consoantes têm dons de sonoridade e a função diretiva de conter as vogais. Por isso ele recomenda o desenvolvimento da articulação de todo o aparelho vocal, pois, uma dicção ruim gera uma incompreensão atrás da outra. E isso era perceptível nos alunos com deficiência.

Nosso trabalho sempre esteve focado nessas questões da leitura, da fonética, na articulação das palavras, pois além dos alunos com deficiência, existiam aqueles que tinham problemas de articulação e outros que falavam rápido e portanto, as palavras não eram entendidas pelos ouvintes, os outros alunos da turma.

Stanislávski (1976) completa seu pensamento quando diz que omitir o som das sílabas no começo ou no final das palavras é um grave defeito e faz com que o público se canse de acompanhar o espetáculo. Além da dicção, também é necessário trabalhar a ressonância dessas palavras, adquirindo uma voz bem colocada e com grande capacidade de projeção. Não só para a encenação, mas para qualquer leitura que se possa fazer diante de um público, a entonação, pausas e inflexão são de suma importância para aquele que fala. Quando nos referimos as pausas, podemos falar de respiração, pois ela é que propicia o exercício de pausar na pontuação. E isto teria que ser bem colocado, projetado, porque a nossa apresentação seria a maior parte ao ar livre e com isso dificultaria a projeção da voz de alguns alunos.

Para Stanislávski (1976, p. 123), “a arte de falar em cena obedece às leis naturais da linguagem falada. O problema é que, no palco, o ator precisa falar de coisas que não são pensadas nem sentidas por ele, mas sim pela personagem”. O autor russo ainda coloca que o uso das pausas lógicas, em seus devidos lugares, são usadas para aumentar a expressividade, observação da entonação exigida pelos sinais de pontuação, inflexões ascendentes ou descendentes, o uso dos graves ou dos agudos, falar em tom maior ou em tom menor, todo esse treinamento é desenvolvido para que o ator consiga alcançar seu objetivo último: interpretar com maestria o seu papel.

Com relação a isso, fizemos vários exercícios de pontuação, inclusive G. Le Roy apud Aslan (2003) relata como se deve fazer uma pausa quando teremos que obedecer a pontuação. O autor diz que “quando encontrarem um ponto, respirem e contém até quatro; dois pontos,

contem até três; um ponto e vírgula, contém até dois; uma vírgula contém um” (ASLAN, 2003, p.19).

Foram selecionados quatro sonetos de Shakespeare. Esses sonetos foram colocados em diálogos nas cenas com algumas personagens das tragédias mais populares do autor em estudo: **Romeu e Julieta** com os alunos **T.S.** e **L.E.**, **Hamlet** na cena com o fantasma de pai com os alunos **J.H.** e **J.S.**, **Hamlet** em sua loucura com o aluno **V.Y.** e **Macbeth** com suas bruxas **R.F.**, **N.P.** e **D.C.** O aluno **F.A.** ficou com o papel de narrador que consequentemente ia costurando as cenas e levando o público para os locais específicos como o jardim e a sala fechada onde teria duas cenas do **Hamlet**.

Eis que comentamos cada cena, após postamos as fotos e os sonetos na sequência das apresentações.

Os alunos **T.S.** e **L.E.** escolheram esse soneto (Ver Soneto 18) por encontrarem nele o mais propício para a cena do Balcão da peça teatral **Romeu e Julieta**, de William Shakespeare. No decorrer do processo de criação da cena realizada com o soneto, o aluno **T.S.** nos relatou que tocava violão e possivelmente poderia trazê-lo para experimentar na construção da cena. Na sequência a aluna **L.E.** argumentou que cantava no coral da UNIPÊ¹². A partir de muitos experimentos veio a ideia de colocar além da musicalidade das palavras, também algo que pontuasse um ritmo, foi então que surgiu a ideia de musicalizar os versos do soneto que o mesmo, enquanto Romeu, cantaria para Julieta (Ver Figura 1).

Acreditamos no potencial de cada aluno, suas experiências e repertórios artísticos que possam valorizar o trabalho da encenação. Pensando assim, trazemos um pensamento de Marques (2014) que coloca em cheque a necessidade de se trabalhar a arte como área de conhecimento, relacionando o que os estudantes trazem e/ou consomem com outros autores e trabalhos, reforçando, assim, o conhecimento e experimentação da linguagem da arte. Ela coloca que, conversando com a arte, os estudantes trazem e estabelecem diálogos entre o repertório do professor e deles mesmos, o conhecimento universal e o conhecimento local. Estabelecendo um vínculo com as redes de significações para que o próprio repertório desses discentes possa ser relido (por eles mesmos) e para que também se apropriem significativamente de outros repertórios e percebam novas possibilidades de se realizar arte.

¹² UNIPÊ – Centro Universitário de João Pessoa

Figura 1 – Cena: Romeu e Julieta.



Fonte: Bruno Vinelli (2016).

Soneto 18

Devo igualar-te a um dia de verão?
 Mais afável e belo é teu semblante:
 O vento esfolha Maio inda em botão,
 Dura o termo estival em breve instante.
 Muitas vezes a luz do céu calcina,
 Mas o áureo tom também perde a clareza:
 De seu belo a beleza enfim declina,
 Ao léu ou pelas leis da Natureza,
 Só o teu verão eterno não se acaba
 Nem a posse de tua formosura;
 De impor-te a sombra a Morte não se gaba
 Pois que esta estrofe eterna ao Tempo dura.
 Enquanto houver viventes nesta lida,
 Há de viver meu verso e te dar vida.

O processo de criação da cena de **Hamlet** com o fantasma do pai, com os alunos **J.H.** e **J.S.** teve um destaque especial pela diferença de idade, **J.H.** aos 18 anos recém ingressado no curso de Arte Mídia da UFPB¹³ e **J.S.** aos 66 anos, professor graduado pela UFPB no curso de Licenciatura em Educação Artística, aposentado e pretendendo continuar fazendo arte, mesmo que fosse num curso de teatro para iniciantes (Ver Figura 2).

Ambos, muito disciplinados, compromissados com o fazer teatral. Além dos encontros em sala de aula, se comunicavam para refletirem sobre a cena, organizar o processo de trabalho, pesquisar sobre a personalidade de Hamlet e seu pai. Nas aulas, eles argumentavam, sugeriam

¹³ Universidade Federal da Paraíba.

e portanto, assim, surgiram a ideia do espaço cênico ser numa sala escura, utilizando, cada um, lanternas que focariam só o rosto da personagem.

Com relação de como ficaria esses diálogo entre as personagens, os alunos distribuíram os versos da seguinte forma: do 1º ao 4º ficaria com o aluno **J.S.** que representava a personagem do fantasma do pai de Hamlet, por este argumentar que o Rei estaria falando da sua mulher e do irmão Cláudio que o envenenou. O aluno **J.H.** justificou sua escolha pelos versos, do 5º ao 12º pela relação que Hamlet tem com Ofélia e, nesses versos, o aluno observou uma certa inquietude da personagem, como também uma certa desilusão amorosa. Os versos 13º e 14º foram ditos juntos, como se ambos fossem um só, pai e filho na mesma dor (Ver Soneto 106).

Figura 2 – Cena: Hamlet e o fantasma do pai.



Fonte: Bruno Vinelli (2016).

Soneto 106

Quando vejo nas crônicas antigas
 A descrição dos seres mais perfeitos,
 E o belo a embelezar velhas cantigas
 Em honra à dama e aos paladins eleitos,
 No blasonar da formosura rara
 Que em mãos, pés, lábios, olhos, face aflora,
 Sinto que a musa antiga decantara
 Mesmo a beleza que detém agora.
 Não passa tal louvor de profecia
 Do nosso tempo, e já te prefigura;
 Mas como só a mente é que te via,
 Não pode o teu valor cantar à altura.
 E hoje, que temos olhos para ver,
 Verbo nos falta para enaltecer.

Hamlet em sua loucura com **V.Y.** (Ver Figura 3) foi um processo bem solitário para o aluno, mas ele se apegou a esse soneto de uma forma tão visceral, que o fez repensar por várias vezes o processo de criação (Ver Soneto 71). Muitas idas e vindas, indagações, ensaio, ideias, atitudes, tudo somado ao encontro com a personagem e consigo mesmo. Mas, diante de todas as dificuldades, há sugestões da turma, ele não estava só, havia um todo que se pronunciava no intuito de ajudar na construção do colega. Isso é de suma importância no processo criativo individual, o olhar do outro.

Ideias foram coladas em prática. O espaço da apresentação do soneto seria o mesmo do anterior, uma sala escura e as lanternas utilizadas na outra cena serviriam para iluminar a personagem. Após o término da apresentação de Hamlet e o fantasma do pai, os alunos **J.H.** e **J.S.** fariam a função de iluminadores, lançando o foco das lanternas para o Hamlet que entraria em cena. A plástica da cena teve um teor de teatro de sombras, sem o tecido à frente, apenas a imagem do aluno refletida na parede, quando ora se multiplicava e interagia com ele mesmo.

Stanislavski (1983) fala que quando um ator, com voz bem trabalhada e magnífica técnica vocal diz as palavras de seu papel, ele é completamente transportado por sua suprema arte. Acrescento aqui que quando um ator acrescenta o vívido ornamento do som àquele conteúdo vivo das palavras, faz-me vislumbrar com uma visão interior as imagens que amoldou com sua própria imaginação criadora.

Figura 3 – Cena: Hamlet em sua loucura



Fonte: Bruno Vinelli (2016).

Soneto 71

Não lamentos por mim quando morrer
 Senão enquanto o surdo sino diz
 Ao mundo vil que o deixo e vou viver
 Em meio aos vermes que inda são mais vis.
 Nem te recorde o verso comovido
 A mão que o escreveu, pois te amo tanto
 Que antes achar em tua mente olvido
 Que ser lembrado e te causar o pranto.
 Ah! Peço-te que ao leres esta queixa
 Quando for minha carne consumida,
 Não te refiras ao meu nome e deixa
 Que morra o teu amor com minha vida.
 Não veja o mundo e zombe desta dor
 Por minha causa, quando morto eu for.

O soneto 19 foi o escolhido para dialogar com as três irmãs bruxas da peça teatral **Macbeth**, de Shakespeare. As alunas se inspiraram no momento da peça em que as bruxas proferiram suas profecias a Macbeth (Ver Soneto 19).

As alunas que representaram as bruxas foram: **R.F., N.P. e D.C.**, que durante o processo tiveram algumas dificuldades, pois das três alunas, uma delas, **D.C.**, com deficiência intelectual moderada e também uma deficiência física, a princípio, não conseguia dialogar com as outras duas, mas no decorrer do processo de criação da cena, com várias leituras do soneto, partituras corporais que foram sendo inseridas a partir de jogos de improvisação, **D.C.** chega a se integrar ao trio e mostrar sua capacidade de atuação (Ver Figura 4).

Figura 4 – Cena: As bruxas de Macbeth.



Fonte: Bruno Vinelli (2016).

Soneto 19

Tempo voraz, ao leão cegas as garras
 E à terra fazes devorar seus genes;
 Ao tigre as presas hórridas desgarras
 E ardes no próprio sangue a eterna fênix.
 Pelo caminho vão teus pés ligeiros
 Alegres, tristes estações deixando;
 Impões-te ao mundo e aos gozos passageiros,
 Mas proíbo-te um crime mais nefando:
 De meu amor não vingues o semblante
 Nem nele imprimas o teu traço duro.
 Oh! Permite que intacto siga avante
 Como padrão do belo no futuro.
 Ou antes, velho Tempo, sê perverso:
 Pois jovem sempre há de o manter meu verso.

A nossa proposta era pautada no que Stanislávski (1976) propunha de formação, de um procedimento técnico que buscava desenvolver o potencial expressivo do aparelho vocal a partir de estudos de elementos como a dicção, o canto, as entonações, o tempo-ritmo no falar, etc. O tempo-ritmo para Stanislávski (1976, p. 239) é “as letras, sílabas e palavras são as notas musicais da fala, com as quais se formam compassos, árias e sinfonias inteiras”. Tudo o que diz respeito ao tempo-ritmo da ação e do movimento deve ser aplicado à palavra falada. Entremeando os sons com pausas e descansos respiratórios de diferentes extensões e utilizando variações de andamento para colorir frases e palavras.

Dentro ainda dessa terceira etapa, convidamos, no dia 08 de novembro de 2016, a colega do mestrado ProfArtes da UFPB, Walderlane Cardoso Justino¹⁴, para ministrar a oficina de dança contemporânea com os alunos da turma 2016.2. Visto que sentimos a necessidade de desenvolver com a turma um trabalho corporal com foco na expressividade. Os ensinamentos da professora vieram somar no que diz respeito a consciência corporal (Ver Foto 5 e 6).

Figura 5 – Oficina de Lane Cardoso.



Fonte: Celly de Freitas (2016).

Figura 6 – Oficina de Lane Cardoso.

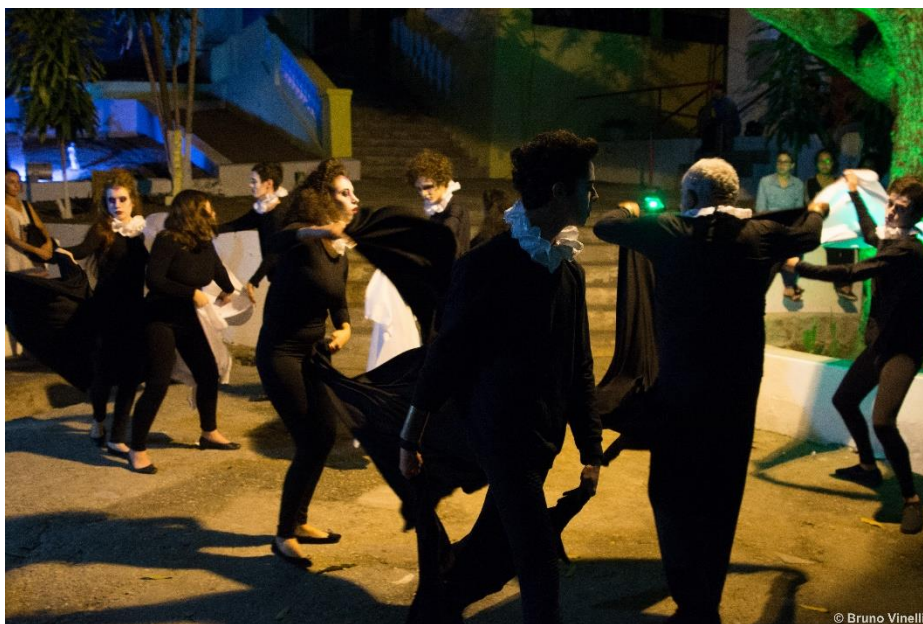


Fonte: Celly de Freitas (2016).

¹⁴ Possui graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e atua na área de dança contemporânea na cidade do Recife/Pernambuco.

E com Lane, como a chamamos no dia-a-dia, os alunos puderam criar uma cena com tecidos para o **400 WS – 1º ATO**, colocando em prática o que foi visto durante a oficina (Ver Figura 7).

Figura 7 – Cena: Dança com tecidos.



Fonte: Bruno Vinelli (2016).

A busca de novas vivências que pudessem transformar ainda mais o corpo dos alunos e estes terem a oportunidade de conhecer outras práticas corporais e vivenciar espaços onde o tempo não tem pressa; onde as análises e reflexões não têm pressa em fechar conceitos, são o início do caminho para o espaço da experiência verdadeira, sobretudo dentro da escola, seja ela de ensino formal ou não-formal. Bondía (2001), no seu artigo **Notas** sobre a experiência e o saber da experiência, está falando para o mundo, mas em alguns momentos parece estar falando diretamente para os profissionais da educação. Diz ele:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2001, p. 24).

E como foi importante essa experiência com a dança contemporânea, onde a expressividade se fez presente no processo coreográfico com os tecidos. A maneira como interagiram com esse elemento cênico foi de suma importância para a cena final do exercício que foi apresentado no fim do semestre, na Semana de Arte do Centro Estadual de Arte – CEARTE. Após a dança com os tecidos, os alunos, no decorrer do processo de criação da coreografia, improvisaram alguns movimentos com esse adereço cênico. Ao colocarem muitas vezes cobrindo o rosto, perceberam que os tecidos envoltos em suas cabeças poderiam ser transformados em máscaras, trazendo a expressividade à cena (Ver Figura 8).

Figura 8 – Cena: Tecidos viram máscaras.



Fonte: Bruno Vinelli (2016).

Diante de tantos exercícios vocais e corporais que corroboram com os pensamentos de Stanislávski (1983) sobre a apreciação do mesmo sobre as atividades técnicas do canto lírico que reforça a importância de exercícios para colocação da respiração e do som, e acrescenta a necessidade da procura de melhores métodos para o desenvolvimento da fala a partir do aprofundamento da musicalidade das palavras. Ele diz que:

A fala é música. O texto de um papel ou uma peça é uma melodia, uma ópera ou uma sinfonia. A pronúncia no palco é uma arte tão difícil como cantar, exige treino e uma técnica raiando pela virtuosidade (STANISLAVSKI, 1983, p. 106).

A última cena do exercício cênico **400 WS – 1º ATO** foi realizada pela aluna **L.E.**, quando canta *The Parting Glass*, uma canção folclórica irlandesa que se cantava na Idade Média em tributo às despedidas. A canção ficou para última cena no momento que todos saem e deixam seus tecidos no chão, sobrepostos sobre o tecido da aluna **L.E.**, que recolhe todos os tecidos e sai de cena. (Ver Figura 9)

Figura 9 – Cena: A canção da despedida.



Fonte: Bruno Vinelli (2016).

Stanislávski (1983) afirma ainda que só depois de ter compreendido que as letras são apenas símbolos de sons, que exigem a execução de seu conteúdo, é que se viu confrontado com o problema de aprender essas formas sonoras a fim de melhor preencher o conteúdo. Stanislavski (1983, p.106) estabelece fundamentos precisos sobre como desenvolver a voz do ator a partir da busca da sensação das palavras: "Não basta que o próprio ator sinta prazer com o som de sua fala, ele deve também tornar possível ao público presente no teatro ouvir e compreender o que quer que mereça a sua atenção".

É importante que se diga que o processo de experimentação ao longo desses trinta e quatro encontros teve seu caráter transformador. Para esse pensamento trago a fala de Marques (2014, p. 30) quando diz que: “cada linguagem artística que conhecemos – vivenciamos, fruímos, compreendemos – possibilita-nos outro olhar e formas diferentes de vivenciar o mundo

“[...] E ainda acrescenta que “as diversas leituras de mundo por diferentes linguagens – não somente a verbal – possibilitam conhecer, reconhecer, ressignificar e, sobretudo, impregnar de sentidos a vida em sociedade” (MARQUES, 2014, p. 30).

O outro instrumento utilizado na pesquisa, a entrevista, foi realizada logo após o término do experimento, com os nove alunos da turma 2016.2.

Morgan (1988) diz que uma entrevista, geralmente, é como uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas. No entanto, essa conversa é dirigida por uma dessas pessoas, no caso o entrevistador, que busca obter informações em torno da opinião do outro sobre algo que está pesquisando.

A entrevista é uma técnica importante que permite uma relação mais estreita entre o entrevistado e o entrevistador, um modo de se comunicar através da informação que é transmitida de uma pessoa para outra. Por definição, uma entrevista é uma comunicação bilateral.

A pesquisa em estudo teve como instrumento não apenas o questionário, mas também utilizamos entrevistas não estruturadas, segundo os autores J. Mai Sonneuve e J. Margot-Duclot (1964, p. 140), que fazem as seguintes colocações:

- a) obter informações sobre o entrevistado, que seja do fato que ele conheça ou do seu comportamento;
- b) conhecer a opinião do entrevistado;
- c) mudar opiniões ou atitudes, modificar comportamentos;
- d) tratar de um problema e discutir a decisão a ser tomada conjuntamente ou resolver um problema de ordem pessoal entre duas pessoas;
- e) avaliar as capacidades dos sujeitos respondentes, levando em consideração sua orientação ou seleção;
- f) valer o ajustamento da personalidade, sendo uma entrevista psicanalítica ou psicoterapêutica.

A partir desse conceito que os autores colocam, podemos perceber que a entrevista não estruturada, realizada na pesquisa, apoia-se nos dois primeiros objetivos, *a* e *b*, que através do conhecimento das técnicas de entrevistas que J. Maisonneuve e J. Margot-Duclot (In: SONNEUVE; DUCLOT, 1964, p. 140) distinguem dois tipos de entrevistas, baseando-se nos seguintes critérios:

- 1) O grau de liberdade que a técnica permite, tanto para quem entrevista como para quem está entrevistando, quando se formula respostas às perguntas;
- 2) Para que se tenha um nível de aprofundamento nas informações obtidas, podemos começar pelas informações mais acessíveis até se chegar a estágios mais aprofundados na coleta de dados, opiniões, atitudes dos entrevistados.

Bogdan e Biklen (1994), quando relatam sobre como se realizar uma boa entrevista, apresentam estratégias para se obter bons resultados. Uma delas é a paciência. Nesse caso, o entrevistador precisa ser um bom detetive, organizando partes da conversa, histórias pessoais e experiências, reunindo assim todas as informações para que ele possa compreender a opinião do entrevistado sobre o tema em debate.

Diante de todas as informações em torno das entrevistas, podemos relatar é que nos detemos na técnica da entrevista não dirigida. Pois apenas orientamos e estimulamos para que os alunos pudessem falar sobre o “antes” e o “depois” do processo de experimentação, como também procuramos utilizar a estratégia da paciência, pois, observamos que “nem todas as pessoas são igualmente articuladas e perspicazes” (BOGDAN e BIKLEN 1994, p. 138) e, por isso, é importante escutar até os silêncios.

A partir da apresentação dos Quadros 3, abaixo, podemos analisar melhor sobre os processos de trabalho da turma 2016.2.

Quadro 3 – Respostas da turma 2016.2: Como foi a experiência com a poesia encenada?

A1	Antes eu não tinha noção de como seria, mas após as aulas, quando fomos construindo as cenas, tudo foi se concretizando. Agora tenho uma outra visão sobre a poesia encenada. É algo diferente, instigante.
A2	No começo achei difícil, principalmente os exercícios com a voz. Mas, depois tudo foi se engrenando de forma prazerosa e cada um de nós pode dar o melhor de si.
A3	Não tenho dúvidas que meu conhecimento sobre teatro deu um boom. Sinto que hoje há novas possibilidades de se trabalhar poesia em cena.
A4	Na verdade, o que mais me chamou a atenção foi o fato de me sentir crescendo em cena. Com os exercícios corporais e vocais percebo que muita coisa mudou dentro de mim. O teatro, a poesia me faz sentir vivo.
A5	Tudo foi aprendido. A convivência com os colegas, as técnicas de teatro que aprendi, o conhecimento a mais sobre Shakespeare e seus sonetos. Saber que somos capazes de criar cena com poesias. Foi fantástico.
A6	Acho que alcancei alguns objetivos com relação ao curso. Já não sou tão travado como antes. Sinto que sou capaz de encenar poesias.
A7	No meu caso, em particular, me senti muito bem. Diferente dos outros cursos de teatro que já tinha participado. A turma me ajudou muito a me sentir útil em todos os sentidos.
A8	O teatro não é só para a encenação, mas pra vida. Esse processo me fez refletir sobre a capacidade do ser humano em se transformar. Hoje, vejo o teatro, vejo a poesia com outros olhos. A importância que isso tudo traz para nós, alunos, é uma experiência ímpar.

A9	Voltar a fazer teatro na minha idade foi uma experiência ímpar. A turma com jovens talentos que se destacam com seus anseios e criatividade. E eu, no meio deles, aprendendo, apreendendo novas formas de experimentar teatro.
----	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A seguir, relataremos o processo com a turma 2017.1, do CEARTE.

4 PROCESSOS CRIATIVOS: ALUNOS DA TURMA 2017.1

Em conversa com o orientador desta pesquisa, resolvemos então realizar uma nova experimentação com uma turma que se iniciava no período de 2017.1. Foram realizadas sete inscrições de alunos, no entanto, apenas quatro participantes finalizam o curso e consequentemente foram colaboradores da pesquisa.

A turma 2017.1, com horário das aulas nas terças e quintas-feiras das 14h00 às 17h00, quando a princípio, tinha sete alunos matriculados, sendo que dois deles participaram da turma 2016.2. Esses dois alunos, **F.A.** e **D.C.**, ambos com deficiência intelectual moderada, retornaram ao curso para obter mais conhecimento sobre a arte de interpretar trabalhando com a poesia encenada.

Em nossas primeiras conversas com a turma tivemos conhecimento de que a aluna **F.B.** já havia feito um curso de palhaço na Fundação Espaço Cultural – FUNESC, com o ator e arte-educador Dadá Venceslau. Relatou para a turma que estaria ali para conhecer sobre teatro e o processo da poesia encenada. A aluna **I.R.** traz para a nossa roda de conversa que acabara de chegar de Londres, era professora de inglês e estaria ali para adquirir mais conhecimento sobre poesia encenada e teatro, já que a mesma teria participado de alguns cursos rápidos de teatro, em algumas cidades da Inglaterra. Para nossa surpresa, a aluna **L.F.** retorna ao curso após um ano de afastamento por problemas de saúde. Nessa turma, os alunos têm de 24 a 62 anos.

Com a turma 2017.1 realizamos o experimento nos mesmos moldes da turma 2016.2, com diário de pesquisa, questionário e entrevistas. Dividimos, também, em três etapas: a) primeira etapa – do primeiro dia ao décimo segundo dia de encontro; b) segunda etapa – do décimo terceiro dia ao vigésimo quarto dia de encontro e c) terceira etapa – do vigésimo quinto ao trigésimo quarto encontro.

A turma 2017.1 na primeira etapa realizada no período de 21 de fevereiro a 04 de abril de 2017. Ela compreende desde as informações sobre a pesquisa, aplicação do questionário, atividades com jogos de improvisação, percepção do corpo, exercícios de comicidade e trabalho vocal. A segunda etapa realizada de 06 de abril a 16 de maio de 2017, iniciamos com um trabalho mais aprofundado sobre Shakespeare. Sua obra dramaturgica e seus sonetos foram o foco nesta etapa. Além de nos debruçarmos sobre as peças cômicas do autor em estudo, fazendo um recorte sobre as personagens cômicas. E a terceira etapa que ocorreu entre os dias 18 de maio a 14 de junho de 2017, quando trabalhamos com a observação e mimeses corpórea em outros espaços, fora da sala de aula, e a apresentação do exercício cênico **400 WS – 2º ATO** no

dia 14 de junho de 2017 na Escola de Dança do Espaço Cultural, um dos espaços que o CEARTE ocupa além da sua sede no centro da cidade de João Pessoa.

A **primeira etapa** compreende desde as informações sobre a pesquisa, aplicação do questionário, atividades com jogos de improvisação, percepção do corpo, exercícios de comicidade e trabalho vocal.

Abaixo resposta do questionário aplicado com a turma 2017.1, quando colocamos a letra “B” seguidos de números de 1 a 3 para diferenciarmos esses colaboradores, sabendo que nessa turma apenas quatro alunos foram até o final do curso (Ver Quadro 4). No entanto, o aluno **F.A.** participou dos dois processos e no caso, como era o mesmo questionário, apresentaremos apenas as respostas dos três alunos que finalizaram o processo de pesquisa.

Quadro 4 – Respostas da turma 2017.1: O que é poesia encenada para você?

B1	É um encontro entre o teatro e a poesia.
B2	É colocar a poesia em cena.
B3	Interpretar uma poesia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os três participantes responderam que gostavam de poesia. Todos conheciam o dramaturgo William Shakespeare. Ao responderem “sim” na questão sobre o autor, colocaram algumas obras mais conhecidas como: **Romeu e Julieta, Hamlet, A Megera Domada, Macbeth**, que também, como a turma 2016.1, viram filmes dessas peças, além das encenações vistas e realizadas na escola e no teatro.

E seguindo, no Quadro 5, as perguntas de maior importância no questionário a turma 2017.1 responderam sobre as expectativas do curso de teatro.

Quadro 5 – Respostas da turma 2017.1: Qual sua expectativa para o curso de teatro?

B1	Exercitar teatro, adquirir experiência e conhecimentos na área.
B2	Desenvolver meu potencial artístico através dessa área do teatro.
B3	Saber mais sobre teatro.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

É de suma importância num processo de trabalho com teatro que os alunos se percebam e percebam também ao outro. A questão do respeito por si e pelo outro, a não competitividade. Fazer das relações em sala um aprendizado constante. Aprender e apreender sobre técnicas e história do teatro. Desenvolver caminhos para a criatividade a partir das leituras e exercícios propostos em sala de aula.

Marques (2014, p. 37) faz suas observações sobre as relações em sala de aula quando aluno: aprende mais sobre a tolerância, o respeito e o diálogo com o diferente e o plural nas diversas leituras de mundo e nas contextualizações histórico-sociais compreendidos nos trabalhos de arte.

A **segunda etapa** iniciamos com um trabalho mais aprofundado sobre Shakespeare. Sua obra dramaturgica e seus sonetos foram o foco nesta etapa. Além de nos debruçarmos sobre os peças cômicas do autor em estudo, fazendo um recorte sobre as personagens cômicas.

A **terceira etapa** trabalhamos com a observação e mimeses corpórea em outros espaços, fora da sala de aula, além da realização da entrevista ao final do processo de criação.

A seguir relataremos sobre o processo com a turma 2017.1, pois cada processo é ímpar, cada participante é único, no modo de ser, crer e fazer suas relações com o mundo que os cercam. (Ver figura 10)

Figura 10 – Turma 2017.1.



Fonte: Bruno Vinelli (2017).

4.1 A comicidade na cena

O riso é um fenômeno recorrente em nossa sociedade. Quando direcionado a alguém, parece intimidar, ou até mesmo reprimir. Em aspecto geral, o que leva à comicidade é o riso direcionado a outra pessoa. É ele que nos leva mais diretamente as teias do problema da

metafísica da ação em Bergson (2007). Mas poderemos entender suas nuances quando conhecermos algumas formas cômicas, cotidianas ou não.

No livro, **O Riso** de Bergson (2007), o filósofo aponta os três lugares-comuns desse fenômeno. O primeiro seria a humanidade, que significa, aqui, pessoas dotadas de consciência. Se é possível rir de um objeto ou até mesmo de um animal, só o fazemos por que aproximamos suas características e seus comportamentos às expressões humanas. Nesse sentido, o exemplo das hienas também pode servir aqui, pois costumamos rir desses animais justamente porque parecem rir como os seres humanos.

O riso também pode acontecer em um ambiente hostil, de pura insensibilidade e indiferença, tendo como pior inimigo a emoção. Adquirindo, assim, uma postura afetiva e piedosa, seria então possível comover-se diante do que é considerado risível em um momento distante e inteligente. Com a indiferença, um drama pode se transformar em comédia. A maioria das ações humanas parecem ridículas e risíveis quando nos afastamos da vida e a observamos de uma outra forma.

O artista cômico busca sempre o risível a partir da observação do outro. Uma observação interior, nesse caso, não conseguiria encontrar um aspecto cômico. O filósofo diz que: “só somos risíveis pelo lado de nossa personalidade que se furta à nossa consciência” (BERGSON, 2007, p. 126).

Quando decidimos trabalhar com a turma 2017.1 utilizando a comicidade na poesia encenada, não foi aleatoriamente, pois no decorrer do trabalho percebemos que os alunos ao improvisarem traziam muito mais à cena a comédia do que a tragédia. A identificação era clara.

Partindo do pressuposto de que ao entramos num processo de trabalho mais acirrado com a comédia, trouxemos alguns exercícios de palhaçaria, pois nós, ao longo de nossa profissão participamos de cursos e oficinas de palhaço, dentre elas, uma realizada pela Cia Rococó de São Paulo que realizou um retiro de palhaços no Crato – CE, em abril de 2011. Nos foi dada a oportunidade de conhecer mais sobre o cômico e suas especificidades.

O fazer teatral com essa turma foi um processo prazeroso, não que com a outra turma não tenha sido, mas trabalhar com a comédia, buscar elementos, exercícios de improvisação que levassem os alunos para a comicidade, ler, ver, assistir espetáculos de palhaços e depois em roda de conversas discutir sobre o tema em questão: o cômico.

Bergson (2007) fala que o riso não existiria isolado, sendo necessário um ambiente em que outras inteligências interajam e o espalhem. O gesto de rir parece ter a necessidade de ecoar

perante os espaços, como nas festividades do antigo mundo grego ou nas *stand-up comedies*¹⁵ dos nossos tempos. Costumamos rir com mais frequência e maior intensidade quando estamos na companhia de outras pessoas que observam a situação risível. As gargalhadas dadas em cinemas ou teatros, por exemplo, chegam a níveis inalcançados em outras situações do cotidiano. No entanto, com os programas humorísticos e as séries de comédia televisivas, podemos assistir a espetáculos cômicos em casa, sozinhos. Mesmo nesse caso, pode-se notar o caráter interativo requerido pelo riso: frequentemente há reproduções de gargalhadas ao final das cenas risíveis. Tal artifício parece ser justamente uma tentativa de produzir esse efeito de que o riso precisa obter. Por outro lado, reproduzir gravações de choros após cenas dramáticas não funcionam; provavelmente se transformariam em comédias, pois perceberíamos que somos observadores e ao distanciarmos da trama, riríamos.

Bergson (2007) define a sociedade como meio natural do riso e admite uma posição relativista sobre o risível. Para o filósofo, o riso varia de acordo com os costumes e as ideias de cada grupo. Muitas das situações cômicas seriam intraduzíveis de uma língua para outra. Há, aqui, uma espécie de pragmatismo que o acompanha ao longo de suas obras.

O riso parece se ater a uma espécie de estrutura da comicidade. Nesse ponto, especificamente, devemos tomar cuidado. Ora, o fato de Bergson (2007) prescrever uma disposição para as ocorrências risíveis não as restringe à tendência estabelecida. O esforço do filósofo consiste apenas em traçar uma estrutura que sirva de base para diversas situações particulares.

Nesse sentido, é importante lembrar que, mesmo em meio às formas risíveis a serem trabalhadas, Bergson (2007) não se afasta de sua teoria sobre a fluidez daquilo que é vivo. E, de fato, assim considera a comicidade. Partindo desse pressuposto, ele consegue mostrar que uma forma cômica pode ser distinta da causa original do riso e ainda ser risível. Ocorre que, por semelhanças com outras formas risíveis, é possível haver inúmeros tipos de comicidade, distantes e próximos dos tipos cômicos centrais.

A importância de trazer à cena a comicidade com sonetos do dramaturgo inglês que escreveu tragédias e comédias, nos fez ampliar nosso repertório sobre o cômico. Além das leituras realizadas, apresentação de vídeos¹⁶ que foram repassados para a turma através do

¹⁵ A expressão indica um tipo de espetáculo de comédia executado por apenas um humorista. Moda entre os intelectuais e boêmios dos Estados Unidos a partir dos anos 50, a *stand-up comedy* é desprovida de cenário, acessórios, caracterizações, personagens ou recursos teatrais. O nome refere-se ao fato de que o humorista costuma se apresentar em pé.

¹⁶ Os clássicos como: **O Gordo e o Magro**; **Os Três Patetas**; Jerry Lewis acessados no *YouTube* e levamos para o grupo de *WhatsApp*.

grupo no *WathsApp*. Atualmente, com as Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs tudo se torna mais acessível, trazendo aos alunos e professores uma ferramenta a mais para pesquisa. Quando podemos acessa-la a qualquer hora e lugar.

Bergson (2007) aponta em seu livro **O Riso**, três tipos de demarcações das comichidades: a comichidade das formas e dos movimentos; a comichidade de palavras e de situação; e a comichidade de caráter. A cada uma delas, respectivamente, os três capítulos que compõem a obra. Nosso esforço, nesse sentido, será o de depreender as imagens centrais de cada tipo cômico. Procuramos, com isso, entender essas relações com alguns conceitos bergsonianos que nos interessam na prática.

Além dos exercícios de improvisação na sala de aula, pedíamos para que os alunos saíssem da sala e andassem na Praça Central do Espaço Cultural, já que nossas aulas eram realizadas na Escola de Dança dentro do referido espaço, para observarem as pessoas, principalmente quando essas estavam dialogando com outras. O exercício tinha o objetivo de observar as expressões de cada transeunte que por ali parasse para conversar com outra pessoa, para pedir uma informação na recepção ou estar em conversação ao celular.

Quando Bergson (2007, p.17) fala de “comichidade das formas”, ele se refere às fisionomias risíveis e às expressões ridículas que as pessoas fazem no decorrer de uma conversa. Há, nesse primeiro momento, certa preocupação em distinguir, sem maiores detalhes, a deformidade risível da deformidade séria. O esforço consiste em restringir o risível à deformação considerada “normal” e saudável. Diante de tal distinção, o filósofo instaura uma lei geral para essa espécie de comichidade: “pode tornar-se cômica toda deformidade que uma pessoa bem-feita consiga imitar”

Segundo Borborema (2012), a maioria das expressões cômicas do corpo se configura como uma ação simples¹⁷ e viciada que se tornou mecânica a ponto de estar cristalizada no corpo de quem a executa. A personalidade da pessoa parece absorta em tal expressão. É o caso do corcunda, como exemplifica o filósofo, na medida em que tal postura denotaria um aparente enrijecimento do espírito. A expressão cômica é dura, viciada, previsível.

Voltando a sala de aula, os alunos relatavam através de suas observações as expressões de alguns transeuntes, aqueles que mais os chamavam a atenção. A importância desse exercício trouxe às futuras improvisações um novo olhar para a expressividade, a máscara facial era clara na sequência de experimentos.

¹⁷ No plano geral da ação bergsoniana, a expressão corporal é considerada uma ação simples.

A expressão corporal diz respeito ao modo como nossa alma se coloca no mundo. Neste ponto, Bergson (2007) descreve uma espécie de descrição dessa manifestação simples do corpo. Em geral, conservamos, em nossa expressão, uma indecisão no que diz respeito às mudanças dos inúmeros estados de espírito pelos quais constantemente passamos.

Como tarefa de casa, pedimos aos alunos que observassem em suas famílias, vizinhos, amigos mais próximos, como eles se movimentavam e tentassem trazer para seu corpo, como uma imitação. Estávamos dando ênfase agora a comicidade dos movimentos que Bergson apresenta em seus estudos.

A comicidade dos movimentos, por sua vez, ainda se articula no plano corporal. O corpo, que aparentemente deveria estar flexível e atento ao seu meio para agir, parece engessado pelo hábito ou por alguma forma de repetição. Bergson (2007) descreve o que está em jogo nesse tipo de comicidade, que são aqueles movimentos, atitudes ou gestos aparentemente mecânicos do corpo humano. A impressão inspirada é a de uma espécie de automatização das pessoas, como se estivessem programadas para realizar determinadas coisas.

Os cacoetes e os tiques insinuam algo que se torna engraçado. Quando repetidos, sob qualquer circunstância, o mesmo movimento, parecemos controlados por algum tipo de mecanismo maior. Não há domínio sobre esses movimentos, afigurando-nos como marionetes repetitivas.

A repetição desses fenômenos automatizados está intimamente atrelada ao mecanicismo, visto que anuncia uma rigidez instalada. Ora, uma das prescrições bergsonianas sobre a vida é a de que sua lei fundamental é a de jamais se repetir. “Por esse motivo, quando estamos diante de repetições de certos movimentos, podemos constatar o automatismo instaurado na vida”. (BERGSON, 2007, p. 24). Um automatismo que, em meio à lei proposta pelo filósofo, não é considerado vivo: seria apenas uma peça maquinal que imita a vida.

O riso acontece, portanto, quando temos a sensação de que os gestos de uma pessoa são idênticos, como se produção fosse em série. É engraçado, também, a sobreposição do corpo ao espírito, mesmo quando o último está em evidência. Ambas, denotam uma das mais profundas causas do riso, a qual encontramos na maioria das situações risíveis: a aparente mecanicidade da vida, que se estende aos objetos ao nosso redor e à própria sociedade. É possível rir de qualquer coisa que nos pareça artificial, o qual se configura como tudo aquilo que não nos parece vivo.

Finalizando esse tópico, sucedeu-se durante todo o processo de exercícios em sala de aula e tarefas de casa, certo cuidado na observação de cada aluno para que não reproduzissem

os clichês, mas sim, trazer para o corpo o que lhe chamou mais à atenção naquele que foi observado. Assim, teríamos material para construção de personagens cômicas.

4.2 Mimeses para o soneto 105 de W. Shakespeare

Conhecemos sobre mimeses através de nossas leituras no Curso de Especialização em Representação Teatral da UFPB, realizado entre 2001 e 2002. Tivemos aulas com professores da instituição local, UFPB, como também professores vindos de outras universidades. Renato Ferracini, da UNICAMP, foi um desses professores que nos abriu os poros para entender a dinâmica do corpo em cena. Com ele, também, conhecemos sobre a mimeses corpórea, através de uma apresentação feita por ele na FUNESC¹⁸, num dos momentos de um evento que se chamava FENARTE¹⁹. Posteriormente, adquiri livros, como os de Luís Otávio Burnier – **A arte do Ator: da técnica à representação**. O livro traz os relatos, discussões e reflexões sobre seu trabalho com o Grupo Lume da UNICAMP, onde o Ferracini atua até os dias de hoje.

A intenção de ter colocado a palavra mimeses no título desse subitem, não foi no intuito de ter realizado o mesmo trabalho que o Lume faz durante anos na cena teatral. Não, apenas nos apropriamos de alguns detalhes dentro desse processo mimético.

Segundo os pesquisadores do Lume – Hirson, Colla e Ferracini descrevem que:

A mimeses corpórea tem como um dos seus pressupostos primeiros lançar o ator em uma zona de experiência intensiva no contato direto com o outro, seja esse outro uma pessoa, um objeto, um animal, uma imagem, um prédio, uma palavra. E ambiciona que esse encontro potencialize a transformação e recriação do corpo singular daquele que atua-observa (HIRSON; COLLA; FERRACINI, 2017, p. 114).

Os pesquisadores trazem ainda informações valiosas sobre a mimeses corpórea, quando ressalta a importância dos mecanismos práticos adotados pelo Lume, que potencializa o encontro, quando colocar o ator em situação de viagem. A viagem, para eles, no sentido literal da palavra, é fazer sua malinha e ir para o mundo em busca de material humano para suas pesquisas. E ir ao encontro do desconhecido, do não explorado, de novos mundos. Eles geralmente viajam apenas com um roteiro esboçado, deixando que o caminho redefina o próprio caminhar a partir das afetações do campo: encontros alegres, partida prorrogada ou encontros tristes.

¹⁸ Fundação Espaço Cultural da Paraíba.

¹⁹ Festival Nacional de Arte realizado na cidade de João Pessoa/ Paraíba, em 2001.

Os autores relatam que nesse caminhar, nessa viagem ao encontro do desconhecido, muitas coisas acontecem e, então, há um desfrutar dessa surpresa:

Nos lançamos, de peito aberto, a uma zona de experimentações, bem turbulenta na maioria das vezes. Atentando que, nesse caso, encontros alegres que potencializam, nem sempre são aqueles que nos acariciam, muitas vezes são aqueles que doem ou causam repulsa, mas chacoalham e desacomodam, provocando a potência da ação numa direção não esperada. (HIRSON; COLLA; FERRACINI, 2017, p. 114).

Eles apontam que o ator, na *mimeses*, faz um recorte no fluxo do acontecimento e na velocidade da experiência vivida e, no entanto, busca agenciamentos singulares para dizer-se a partir desse novo lugar. Se revira, se desdobra em busca de elementos que materializem as afetações ocorridas no território da experiência, ações, palavras, estados, olhares, a dança que transborda desse corpo em vida no qual as afetações, linhas de força, continuam a circular, se atualizando continuamente. Segundo os autores Hirson, Colla e Ferracini (2017, p. 115) “a mimeses, em última instância, tem o objetivo maior de sempre devir-outro a partir de vários procedimentos”.

Nossa prática com os alunos da turma 2017.1, não tem a pretensão de trabalhar com a mimeses corpórea como o Lume trabalha. Apenas resgatamos algumas memórias e tentamos fazer com que os alunos se envolvessem com o processo, trazendo para cena objetos e pessoas que serviriam para construção de suas personagens.

No decorrer do processo, os alunos começaram a elaboração de suas personagens. Abaixo a Quadro 6 das características de cada personagem:

Quadro 6 – Elaboração das personagens.

ALUNO	PERSONAGEM	MIMESSES	CARACTERÍSTICAS MARCANTES
F.A.	Bigulim	Tio do Aluno	Tronco inclinado para trás
F.B.	Rapadura	Vizinha	Andar: jogando os pés para frente
I.R.	Pipoca	Amiga	Andar saltitante
L.F.	Margarida	Irmã	Quadris insinuantes

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Apresentaremos abaixo o **Soneto 105**, de William Shakespeare que foi colocado em cena.

Não chamem meu amor idolatria,
Nem quem amo como ídolo se veja,
Já que o que louvo e canto não varia,

De um, para um, e assim sempre seja,
 Bom é meu amor hoje, amanhã bom,
 Constante num milagre de excelência,
 E à constância confina-se meu tom,
 Diz sempre o mesmo e deixa a concorrência.
 Belo, bom, verdadeiro, por só tema,
 Belo, bom, verdadeiro, em variação,
 Nessas voltas se esgota o meu poema,
 Três temas num, e que prodígios dão.
 Belo, bom, verdadeiro, antes se enfrentam:
 E só agora os três num só assentam.

Após o processo de criação, realizamos as entrevistas com os alunos dessa turma.

Richardson diz que “entrevista” é uma junção das palavras “entre” e “vista”, ou seja, “entre” indica lugar ou estado que separa duas pessoas e “vista” está relacionada ao ato de ver. Portanto, “o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas” (RICHARDSON, 2008, p. 208).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134) em uma pesquisa qualitativa, as entrevistas podem ser formuladas de duas maneiras. “Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”.

Portanto, a entrevista pode ser utilizada em todas estas situações, pois pode recolher informações na própria linguagem do entrevistado, e, de certa forma, permite que o entrevistador desenvolva melhor a ideia de como aquele que responde interpreta os vários aspectos do tema da entrevista.

Uma entrevista não estruturada, segundo Richardson (2008, p. 208) é também “chamada de ‘entrevista em profundidade’, pois ao invés de responder as perguntas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de um determinado problema”. É por meio de uma conversação guiada, que o entrevistador vai obtendo informações sobre o tema em estudo, através da opinião do entrevistado, pois essas vão ser utilizadas na análise qualitativa da pesquisa.

Contudo, a partir desses critérios, ainda se estabelece dois polos de entrevistas, que segundo Richardson (2008, p. 210) se apresentam como: um primeiro que permite um máximo de liberdade e aprofundamento e um segundo que apresenta um mínimo de liberdade e aprofundamento.

O autor ainda coloca que as entrevistas dirigidas, aquelas que apresentam um mínimo de liberdade e aprofundamento, “desenvolve-se a partir de perguntas precisas, pré-formuladas e com uma ordem pré-estabelecida” (RICHARDSON, 2008, p. 210). O entrevistador ao dirigir

a entrevista evita qualquer desvio que possa ocorrer nas respostas do entrevistado. Contudo, esse tipo de técnica pode constranger o respondente.

E na sequência, apresentamos as entrevistas sobre o processo de trabalho da turma 2017.1 (Ver Quadro 7)

Quadro 7 – Respostas da turma 2017.1: Como foi a experiência com a poesia encenada?

B1	No início foi difícil, pois trabalhar com a comédia não é fácil. Mas o mais importante desse processo de trabalho foram os exercícios corporais, vocais, as observações das pessoas fora da sala de aula. Tudo me levou a ser mais criativa.
B2	A dificuldade maior é colocar a poesia enquanto diálogo na cena. Mas com os exercícios que foram feitos em sala de aula, tudo saiu perfeito.
B3	Trabalhar com comédia não é fácil. Esperar tirar risos da plateia é uma missão difícil. Mas conseguimos. Eu tenho a certeza de que esse processo me abriu novas possibilidades de entender a poesia encenada.
B4	Eu gostei muito. Agora, realmente senti que sou capaz de encenar. Quando fiz um outro curso de teatro foi diferente. Agora, nesse, eu consegui criar muitas coisas, me senti mais criativo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Na fala de Marques (2014, p. 38) a autora traz o que vivenciamos nesse processo de trabalho com o teatro e a poesia encenada. Ela aponta que: “[...] se o teatro foi trabalhado como linguagem e construção de arte, as personagens e as cenas cotidianas serão vivenciadas de outras formas; se a poesia for trabalhada como linguagem e construção de arte, as palavras terão novos sentidos e valores”.

A autora, também, coloca que “a criação, o conhecimento e a experimentação das linguagens da dança, da poesia, do teatro, das artes visuais e da música não existem no currículo a fim de promover o “bom comportamento”, mas sim para que os estudantes tenham a oportunidade de criar, apreciar/ler e contextualizar possibilidades artísticas”. (MARQUES, 2014, p. 43), e fazendo uma relação com nosso trabalho, Marques (Idem) também diz que a criação traz a oportunidade de transformar, experimentar, sentir prazer; apreciar/ler trazendo a possibilidade de estabelecer relações abertas com o mundo para além dos comerciais e utilitárias; contextualizar traz a possibilidade de conhecer ideias, culturas e histórias – como nos ensina há anos Ana Mae Barbosa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos caminhos percorridos durante essa jornada, aqui chegamos ao final da caminhada. Acreditamos que não vamos parar por aqui, pois a estrada ainda continua e pretendemos continuar a desbravá-la, mesmo com as dificuldades que podemos ter durante a trilha. Verificamos que ao longo da caminhada percorrida rumo ao alcance dos objetivos obtivemos êxito, contudo construímos novos questionamentos e ideias que foram surgindo em relação ao aprofundamento do tema, para um estudo futuro.

Este comportamento, acima citado, é característico no processo de produção científica, pois a conduta inicial do pesquisador não é a mesma ao final do trabalho. Crescemos ao longo da pesquisa, pois construímos, desconstruímos e reconstruímos conceitos, teorias, pensamentos e maneiras de lidar com o outro.

Os colaboradores desta pesquisa contribuíram muito neste processo de crescimento e mostraram que apesar de vivenciarem realidades diferentes, seus pensamentos convergem e não destoam das representações sociais peculiares ao ser humano em eterna construção de conhecimentos.

Os alunos foram peças principais desse xadrez que a vida apresenta no dia-a-dia e, que muitas vezes estivemos em xeque para resolver problemas inerentes ao processo da pesquisa. Os resultados apresentados neste estudo foram considerados satisfatórios e encorajadores, porque mesmo diante de inúmeras limitações que ainda dificultam a efetivação da poesia em cena, concluímos nossa pesquisa com saldos positivos.

A poesia encenada pode ser trabalhada como ferramenta pedagógica capaz de estimular a criatividade dos alunos, como também promover a aprendizagem na diversidade por meio do contato, da aceitação e da troca de experiências. Dentre os contextos que têm papel central na aprendizagem e desenvolvimento humano está o escolar. É na escola que os alunos têm acesso aos fundamentos científicos do conhecimento.

A expressão artística, no caso trabalhando a poesia encenada a partir do teatro, é de especial interesse, pois de acordo com Vygotsky (2001) a função da arte revela-se organizadora ou sistematizadora do sentido social do indivíduo e solução e vazão à tensão angustiante. “A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência (...)” (VYGOTSKY, 2001, p. 310).

Quando trabalhamos com o teatro, os elementos artísticos, seus significados, são produzidos e transmitidos socialmente. Cada objeto de arte expressa a história e a cultura do

artista e do homem de determinada época. Os sentimentos que desperta e supera também são históricos. Sobre a arte, diz Vygotsky (2001, p. 308) que “o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se. [...] a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos”.

Para Dewey (2010) experiência é prática, para Bondía (2011) é paixão, e entre as duas costuram-se as vivências dos nossos alunos em um processo de construção e aprendizagem encenando a poesia. Há aqueles que ficam inibidos ao chegar na apresentação, receio de se expor, de se mostrar, e outros com um desejo de realizar, de transformar o que foi aprendido em sala em um espetáculo para a contemplação.

Na escola, a poesia encenada pode oferecer um amplo espectro de situações e oportunidades de aprendizagem e conhecimento. Uma característica importante é o uso que faz do ato de ler. Na poesia encenada a palavra é, de certa forma, manipulada em relação ao sentido e associada a imagens. Mas a palavra, sozinha, pode suscitar inúmeras imagens na mente de quem as ouve.

O ensino das artes visuais tem, como um de seus objetivos, revelar a informação contida na imagem. No teatro, a revelação à informação está no conjunto da voz, do corpo, do gesto, da ação, da emoção do ator ou não-ator. Na escola, trabalhando com a poesia encenada, possibilita-se que os alunos aprendam a organizar logicamente todas essas informações para compreenderem o significado dessa expressão artística para se comunicarem entre si.

Vygotsky afirma que “na vida que nos rodeia, todos os dias existem todas as premissas necessárias para criar; e, tudo o que excede o marco da rotina encerrando pelo menos uma mínima partícula de novidade tem sua origem no processo criador do ser humano.” (VYGOTSKY, 1930/2008, p. 5).

O pensamento de Vygotsky só nos encoraja a ir mais além do que pretendíamos inicialmente, pois quando trabalhamos com as duas turmas na experimentação da poesia encenada, nos deparamos com resultados satisfatórios, pensamos: ao longo de um ano letivo quais resultados poderíamos obter, se as professoras do ensino fundamental I e II tivessem a oportunidade de experimentar um processo de poesia encenada e depois aplicá-lo durante a sua jornada de trabalho docente?

Percebemos que com a experiência da poesia encenada, o aluno após o processo de criação e composição de cena, desenvolveu um maior interesse por produções culturais e artísticas em nossa cidade, despertando o gosto pelo conhecimento de poesias, outras estéticas e novos autores. Ambas as turmas foram capazes de constituir um processo criativo, cada uma com suas especificidades e repertórios diferentes.

Retomo o título da pesquisa Poesia Encenada: exercícios cênicos no processo criativo do aluno compositor. Compor sua obra, compor seu corpo e voz, buscar novas possibilidades de encenação. E acima de tudo uma questão de: oportunidade, desafio, disponibilidade, colaboração, aceitação, integração e de entrega.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Fernando. Corporeidade da Voz: aspectos do trabalho vocal do ator. In: Cadernos da Pós-Graduação. São Paulo: IA/ UNICAMP, v. 6, nº 1, 2002. p.1-7.

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ASLAN, Odette. **O Ator no Século XX**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BARRET, Gisele. **Le spécialiste en théâtre éducation**: une personnage étrange entre-deux. In: IDEA Journal: Polyphonic voices, rainbow worlds: one destiny, v. 1, n. 1, p. 6-8, 1997.

BERGSON, Henri. **O Riso**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BOGDAN, R. C. ; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução a Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, 2002. p 20-28. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/275/27501903/>>. Acesso em 25 fev. 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011. p. 04-27. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

BONFITTO, Matteo. **O Ator Compositor**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BORBOREMA, Michelle Oliveira de. **A comicidade e o ato livre em Bergson**. 2012. 98 f. Monografia (Bacharelado/Licenciatura em Filosofia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BYNGTON, Carlos Amadeu Botelho. **Pedagogia simbólica**: a construção amorosa do conhecimento do ser. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1996.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática de pesquisa**. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 1978.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. 15 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

COMBS, Charles. E. The drama/theatre/artist/teacher/educator/scholar matrix. In: **IDEA Journal: Polyphonic voices, rainbow worlds: one destiny**, v. 1, n. 1, p. 10-13, 1997.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: Provocações e Dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, Adriana. A voz da personagem enquanto som: descobertas de pesquisa Trabalho apresentado na **IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas no GT: Teorias do Espetáculo e da recepção**, UFMG, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (Org.) **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1986.

GAYOTTO, Lúcia Helena. **Voz: Partitura da Ação**. São Paulo: Summus, 1997.

HIRSON, Raquel Scotti. **O Estado da Arte do Procedimento de Mímesis Corpórea do Lume**. Urdimento, v.2, n.29, Outubro, 2017. p. 112-127.

KOTT, Jan. **Shakespeare nosso contemporâneo**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

LINS, Claudia Maisa Antunes. **A Arte e a Educação**. Juazeiro – BA: Fonte Viva, 2011.

LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas: Papirus, 1989.

MAI SONNEUVE, J., MARGOT-DUCLOT, J. Les techniques d'entretien. In: **Bulletin de Psychologie**, v. 17, n. 11-4, p. 228, fev./mar. 1964.

MANGUEL, Albert. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

MATHEWS, Brander. The Truth About the Elizabethan Playrights. **University of Northern Iowa**, v. 184, n. 611, mar. 1907. p. 604-615. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/25105822?origin=JSTOR-pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

MORGAN, D.L. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage, 1988.

NOVELLY, Maria C. **Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula**. 11 ed. Trad. Fabiano Antonio de Oliveira. Campinas, SP: Papirus, 2008.

O'BRIEN, Rory. Uma análise da abordagem metodológica da pesquisa-ação. In: **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. Roberto Jarry Richardson (org). João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2003.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **A Encenação Contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

READ, Herbert. **A Educação pela arte**. Trad.: Ana Maria Rabaça e Luiz Felipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Scipione, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROUBINE, Jean Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTOS, Marlene Soares dos. A Dramaturgia Shakespeariana. In: LEÃO, Liana de Camargo; SANTOS, Marlene Soares dos (Orgs.). **Shakespeare, Sua Obra e Sua Época**. Curitiba: Beatrice, 2008, p. 166-206.

SAVIANI, Dermeval. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. In: **Princípios: revista teórica, política e de informação**, São Paulo, n.4, p.66-72, dez./97-jan./98.

SHAKESPEARE ESSENCIAL. **Guia Crítico**. Cromwell Films / Eagle Rock Entertainment, DVD (180 min.), som, color, legendado. 1997.

SHAKESPEARE, William. **Os sonetos completos**. Apresentação, tradução e notas Vasco Graça Moura. Edição Bilíngue Inglês – Português. São Paulo: Editora Landmark, 2014.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

STANISLAVSKI, Constantin S. **A Construção da Personagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

_____. **A Construção da Personagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. **Manual do ator**. Trad.: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Preparação do Ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

TOLSTOI, Leon. **O que é arte?** Tradução Bete Torii. São Paulo: Ediouro, 2002.

VEER, Renè; VALSINER, Jaan. Lev Vygotsky. In: **Vygotsky: uma síntese**. Trad.: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

VIRMAUX, Alain. **Artaud e o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

PESQUISA PARA O MESTRADO PROFARTES
ALUNOS DO CEARTE – TURMAS DE TEATRO

QUESTÕES:

1. QUAL SUA IDADE?

2. SEXO: Feminino () Masculino ()

3. ESCOLARIDADE:

Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação () Pós-graduação ()

Completo () Incompleto () Cursando ()

4. CASO TENHA GRADUAÇÃO OU PÓS-GRADUAÇÃO COMPLETA, QUAL CURSO?
.....

5. JÁ FEZ CURSO DE TEATRO? Sim () Não () Onde?.....
.....

6. O QUE É POESIA ENCENADA PARA VOCÊ?
.....

7. VOCÊ GOSTA DE POESIA? Sim () Não ()

8. VOCÊ SABE QUEM É SHAKESPEARE? Sim () Não ()

9. CASO TENHA RESPONDIDO “SIM” NA QUESTÃO ANTERIOR, QUAIS OBRAS DE SHAKESPEARE VOCÊ CONHECE?
.....

10. QUAL SUA EXPECTATIVA PARA O CURSO DE TEATRO PERFORMÁTICO?
.....