

CASA DO TEATRO DE PORTAS ABERTAS

Práticas de teatro para crianças e adolescentes



“Por que eu gosto de teatro? Eu amo teatro, eu respiro teatro. É a coisa mais maravilhosa que tem.”

(Pedro Henrique Waberski
de Souza Freire, 11 anos)

“O apelido Colorida nasceu aqui na Casa do Teatro e expressa profundamente quem eu sou. Sou colorida, não gosto de ver a vida em preto e branco, mas sim de forma alegre. Acredito que tudo que aprendi na Casa do Teatro vou levar para a minha vida. Penso em ser médica legista e tenho certeza de que o que aprendi aqui vou levar para a profissão que escolher. As aulas de corpo são demais. Consigo levar para a minha vida na escola, por exemplo. Antes da prova, eu respiro fundo, penso no meu corpo, e os resultados são melhores. Sou ansiosa, falo rápido demais, mas essa coisa de pensar no meu corpo, de ter a consciência dele, tem me ajudado a trabalhar isso.”

(Beatriz Müer da Costa, 14 anos)

CASA DO TEATRO DE PORTAS ABERTAS

Práticas de teatro
para crianças e adolescentes

Proibida a reprodução sem autorização expressa.

Todos os direitos reservados à:

Edição: 1^a

Ano de edição: 2024

Local de edição: São Paulo

Tipo de suporte: papel

Páginas: 152

Escola Superior de Artes Célia Helena Av. São Gabriel, 462
www.celiahelena.com.br contato@celiahelena.com.br

Capa: Espetáculo *Hamlet ou Macbeth?* (2023). Alice Siqueira Righetti Di Giacomo, Marina Ribas Caramuru Alvarez Lopez e Lanna Maria Silva Oliveira. Foto Andréia Machado

Projeto gráfico e editoração: Ludovico Desenho Gráfico

Fotos: João Caldas, Andréia Machado e Paulo Torma

Equipe de produção editorial: Alba Cerdara, Gabriela Alcofra e Luah Guimarãez

Apoio à produção de textos: Natália Batista

Revisão: Augusto Iriarte, Anderson Moreira e Tamara Castro

Relações Institucionais: Luli Hunt e Ivete Gomes

Apoio: Escola Móbil

Patrocínio: Companhia Siderúrgica Nacional (CSN)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C334

Casa do Teatro: de portas abertas – Práticas de teatro para crianças e adolescentes./ Organizado por Karina Almeida, Marcos Barbosa e Vitória Cortez. – São Paulo: Escola Superior de Artes Célia Helena, 2024.

150 p.; il. color; 17,0 x 23,0 cm.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-63969-11-8

1. Teatro. 2. Processos pedagógicos. 3. Práticas teatrais. 4. Teatro para crianças. 5. Teatro para jovens. I. Almeida, Karina – Org. II. Barbosa, Marcos – Org. III. Cortez, Vitória – Org. IV. Escola Superior de Artes Célia Helena. V. Título.

CDD: 792.0226

Anderson das Neves Moreira – Bibliotecário – CRB-8/9804

CASA DO TEATRO DE PORTAS ABERTAS

Práticas de teatro
para crianças e adolescentes

Organizadores

Eleonor Pelliciari

Karina Campos de Almeida

Marcos Barbosa de Albuquerque

Vitória Cortez Cohn

Editora

Lígia Cortez



São Paulo – 2024

AGRADECIMENTOS

À Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), sem a qual este livro não seria possível. Pelo fomento incansável à cultura.

À Escola Móbile, pela seriedade do trabalho formativo com crianças e jovens e pela parceria inspiradora.

À Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH), pelo espaço de pesquisa e prática artístico-pedagógicas que tanto alimentaram este projeto.

Aos fotógrafos João Caldas, Andréia Machado e Paulo Torma pelos notáveis registros iconográficos que marcaram a história da Casa do Teatro

Aos artistas orientadores da escola, pela competência e comprometimento na formação de crianças e jovens.

A todos os funcionários da escola, que cuidam com muito afeto de cada detalhe da instituição.

Nosso profundo agradecimento a todos os alunos da Casa do Teatro, que durante esses 40 anos trouxeram sua criatividade e animação, enchendo as salas de aula de vida, histórias e sonhos.

SUMÁRIO

Apresentação	8
Introdução	11
Quarenta anos da Casa do Teatro: um tempo de muitas histórias Lígia Cortez	
Parte 1: Bases teóricas e práticas na trajetória da Casa do Teatro	33
O artista-orientador na Casa do Teatro: uma proposta teórica e prática Luciana Barboza	35
A planta da Casa do Teatro: desenho de uma estrutura pedagógica Abel Lopes Xavier	57
Brincar de circo no jogo do teatro: o circo como linguagem artística para a formação de crianças na Casa do Teatro Célia Borges	77
A Casa do Teatro e a contemporaneidade Vitória Cortez Cohn	88
Quando o artístico e o pedagógico são indissociáveis Luana Freire	100
Parte 2: Um olhar através da memória: narrativas sobre a Casa do Teatro	133
Entrevista com Eleonor Pelliciari: uma história em constante transformação	134
Entrevista com Odete Coster: o papel da psicanálise na Casa do Teatro	144

APRESENTAÇÃO

Natália Batista¹

O livro *Casa do Teatro: de portas abertas – Práticas de teatro com crianças e adolescentes* registra a trajetória e a experiência desse importante espaço cultural da cidade de São Paulo, além de analisar as transformações ocorridas tanto no que tange à história da instituição quanto aos aspectos metodológicos desenvolvidos no diálogo entre teoria e prática.

A Casa do Teatro é uma escola de teatro com foco na formação de crianças e jovens. Com um currículo multidisciplinar que tem como eixo central as artes cênicas, ela busca desenvolver o senso crítico, a autonomia, a comunicação e o compartilhamento de ideias por meio da vivência e da criação coletiva.

Vinculada ao Célia Helena Centro de Artes e Educação, a Casa do Teatro desenvolve um método singular baseado no diálogo com autores mundialmente reconhecidos e nas experiências vivenciadas em sala de aula. Dessa forma, tornou-se uma referência no ensino de teatro para crianças e jovens no Brasil.

Em 2023, a escola comemorou 40 anos de existência. Ao longo desse tempo, conseguiu se adaptar às mudanças ocorridas no Brasil, criando um repertório de ações que mantiveram diálogo com cada momento histórico; ao passo que sempre transformou pessoas, se deixou transformar pelas conjunturas políticas e mudanças da vida social num mundo cada vez mais tecnológico e mutável.

A efeméride fomentou diversas reflexões sobre o passado, o presente e o futuro. Podemos afirmar que este livro é fruto de tais discussões assim como do desejo de tornar pública a experiência adquirida pela instituição em sua existência dedicada ao teatro para crianças e jovens. Acreditamos que o compartilhamento dessa experiência possa contribuir para o aprimoramento de professores de artes cênicas, atores, produtores, gestores de centros culturais, além de pessoas interessadas em teatro, em geral, e na trajetória da Casa do Teatro, em particular.

1. Natália Batista tem pós-doutorado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Mestre em História e Culturas Políticas pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem como foco de suas pesquisas as relações entre teatro e história. É autora dos livros *Nos palcos da História: Teatro e Política e Rio João, uma missão e outras histórias*.

Os artigos que compõem este livro foram escritos por profissionais vinculados à Casa do Teatro, e também há entrevistas com pessoas da Casa que testemunharam fases importantes de sua história. A riqueza deste material se faz exatamente pelo diálogo entre teoria, vivência e reflexão. Mais do que narrativas sobre a instituição, os artigos, especialmente, partem do pensamento de cada autor sobre o fazer artístico, que então é vivenciado e posteriormente elaborado no momento da escrita.

De modo geral, podemos afirmar que os artigos têm, em menor ou maior escala, uma perspectiva analítica, mas que parte de eventos ou experiências vivenciados no cotidiano da Casa do Teatro. Alguns fazem um recorte mais teórico voltado à análise dos processos didáticos em consonância com as experiências, enquanto outros investem mais no desenvolvimento do método de trabalho e na construção de exercícios para uso em sala de aula.

A introdução, escrita por Lígia Cortez, faz um apanhado histórico e poético da práxis da Casa do Teatro. Nela, é possível compreender as diversas fases vivenciadas pela instituição, assim como localizar temporalmente o aprimoramento estético, artístico e metodológico alcançado ao longo dos anos.

Já o texto principal está dividido em duas partes. Na primeira, intitulada “Bases teóricas e práticas na trajetória da Casa do Teatro”, busca-se refletir sobre temas pertinentes ao fazer da Casa da Teatro, como as influências teóricas, a formação do artista orientador, a apropriação de outras linguagens artísticas, como circo e dança, assim como experiências empíricas vivenciadas pelos pesquisadores.

No primeiro capítulo, Luciana Barboza faz um mapeamento das principais características do trabalho na Casa do Teatro no que tange às bases teóricas e práticas do trabalho de formação dos artistas orientadores. Em sua análise, ficam evidentes o investimento da Casa do Teatro na formação de seus profissionais e a importância dada a esses artistas, essenciais na formação das crianças e dos jovens.

Já o texto de Abel Xavier desenha a estrutura pedagógica da escola e seu funcionamento na perspectiva de um artista orientador. Ele descreve como costumam ser estruturados o planejamento e a execução das atividades desde o momento da primeira aula até a realização do espetáculo final.

Em seu artigo, Célia Borges discute a importância do circo como forma de expressão artística para os alunos da Casa do Teatro. Mais do que falar da arte circense, a autora demonstra, com sua experiência teórica e prática, como a junção entre circo e teatro ressignificou os trabalhos da escola.

O trabalho de Vitória Cortez investiga a seguinte pergunta: “Como a Casa do Teatro dialoga com procedimentos da cena contemporânea?” Para responder a essa complexa questão a autora analisa as seis linhas investigativas propostas por Flávio Desgranges: pes-

quisa, estado de improviso, colaboração, inacabamento, o público no processo e performance. A partir desta discussão, ela busca compreender os processos pedagógicos da Casa do Teatro e seu diálogo com a contemporaneidade.

Já o artigo de Luana Freire analisa dimensões práticas e teóricas do trabalho da Casa do Teatro. A autora faz reflexões sobre a obra de Constantin Stanislávski e Paulo Freire, além de refletir sobre como esses teóricos foram mobilizados em determinados processos artísticos e formativos da Casa do Teatro. Para fundamentar essa relação, Luana analisou montagens da instituição nas quais atuou como artista-orientadora.

A segunda parte do livro, denominada “Um olhar através da memória: narrativas sobre a Casa do Teatro”, traz o depoimento de duas pessoas que contribuíram para o aprimoramento da instituição em vertentes diversas: a gestão e a psicanálise. Foram entrevistadas Eleonor Pelliciari e Odete Coster, figuras centrais na construção e nas transformações ocorridas na Casa ao longo dos anos. O objetivo desta parte é proporcionar ao leitor um momento de diálogo sobre essas experiências individuais, mas carregadas de histórias coletivas relacionadas à instituição. Um espaço com tantos significados como a Casa do Teatro só poderia ser construído em uma polifonia de memórias e vivências.

Esperamos que a leitura do livro contribua para a compreensão deste importante espaço artístico e educativo da cidade de São Paulo. Mais do que uma escola, a Casa do Teatro se tornou um importante polo de reflexão e fazer teatral, assim como de defesa da educação, do pensamento crítico e da democracia. Desejamos que esta obra descontine aspectos de sua trajetória e fomente novas reflexões para o futuro da Casa do Teatro.

INTRODUÇÃO

QUARENTA ANOS DA CASA DO TEATRO: UM TEMPO DE MUITAS HISTÓRIAS

Lígia Cortez²

A Casa do Teatro teve início em 1983, no bairro da Liberdade, em São Paulo. Naquela época, quase não existiam espaços destinados a crianças e jovens que buscavam uma experiência criativa a partir de práticas teatrais. Embora Célia Helena já viesse, desde 1973, desenvolvendo um trabalho artístico voltado para jovens em comunidades, em escolas públicas e em algumas cidades do interior de São Paulo, faltava um espaço institucional que abrigasse atividades voltadas para esse público. Em 1977, para centralizar o que já praticávamos em lugares dispersos, o bairro da Liberdade ganhou o Teatro Célia Helena, que passou a abrigar cursos de orientação teatral para jovens. Foi também lá, poucos anos após a inauguração, que a Casa do Teatro começou a desenvolver seus primeiros trabalhos.

Na época da criação da Casa do Teatro, percebi que seria muito importante que a arte pudesse também criar caminhos e abrir as fronteiras para desenvolver a sociabilização, a presença socioemocional, a atividade crítica e o imaginário das crianças. Foi a partir dessa premissa que abrimos a Casa do Teatro e, ao lado de artistas da cena teatral, construímos caminhos possíveis para que as crianças pudessem se desenvolver ao criar histórias para serem contadas no palco.

Começamos com oito crianças e nossa proposta era pouco convencional. A turma chegava às dez da manhã e tinha a oportunidade de participar de um dia de imersão. Nesse dia, contavam e apresentavam histórias criadas a partir de estímulos de jogos teatrais e de improvisações. Nós almoçávamos com o grupo em uma lanchonete no bairro da Liberdade.

2. Professora permanente do Mestrado profissional em artes da cena da Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH), é doutora em letras pela Universidade de São Paulo (USP). É diretora e professora do Célia Helena Centro de Artes e Educação e da Casa do Teatro; editora da *Revista Olhares* (ESCH), diretora, atriz e pesquisadora com vasta atuação em teatro, cinema e televisão, tendo trabalhado com diretores como, José Celso Martinez Corrêa, Robert Wilson, Antunes Filho, Luiz Fernando Carvalho, Helena Solberg e Ugo Giorgetti. Seus projetos de pesquisa em curso voltam-se para a integração de pesquisa acadêmica sobre criação artística e pedagógica do teatro. Investiga teatro brasileiro, aplicações diretas de práticas teatrais e os fundamentos da interpretação desenvolvida na Rússia no início do século XX, e o desenvolvimento de crianças e jovens por meio da arte.

dade e a arte se mantinha presente nas conversas, das quais brotavam novas ideias para o trabalho no período da tarde.

Importante ressaltar que, já nesta primeira fase da trajetória da Casa do Teatro, estabelecemos como necessário que, além da montagem pura e simples de um exercício cênico, focássemos no refinamento estético da encenação e de seus aspectos plásticos. Quando montamos um texto curto de Molière, por exemplo, com alunos de 12 anos, a turma escolheu personagens, adaptou o texto e recontou a história a partir de um entendimento próprio e genuíno. A turma verbalizou que queria um figurino de época e, com a ajuda de um amigo, um figurinista bastante experiente, criou figurinos a partir dos materiais que tinham disponível e do que desejavam produzir. Nossa “faz de conta” não impedia a equipe de se engajar nem de fazer sempre o melhor possível. Isso era muito importante porque, desde o início, respeitava-se a criança, inserindo-a em um universo cultural a ser conhecido e apropriado por ela própria, viabilizando um caminho para que ali reconhecêssemos um clássico a partir de um viés de recriação infantil. Nada poderia ser mais genuíno e enriquecedor.

Provavelmente, outra grande motivação para a criação desse espaço tenha sido a percepção de que a arte, dentro do ensino formal, ainda estava muito relegada a conceitos tecnicistas. Como aluna do ciclo primário, entre as décadas de 1960 e 1970, lembro de ter tido, entre 1965 e 1967, muitas atividades artísticas dentro da escola. Nos anos seguintes, no entanto, observei uma grande estagnação. O currículo foi reduzido e limitou-se a exigir, nas aulas de artes, reproduções utilitaristas, como a do conhecido abajur de palitos de sorvete, feito para presentear. Naquele momento, era muito importante que existisse um espaço onde crianças e jovens pudessem atuar em outras linguagens, com mais autonomia e a partir de ideias próprias, enfim, atuar em uma criação livre, diversificada e autoral.

Ao longo desses 40 anos, percebemos que as crianças mudaram e que mudam rapidamente (suas angústias e seus porquês também). As questões são as mesmas, mas muda sempre o “como”. Ainda que haja um padrão geral de crescimento, as transformações físicas, cognitivas e socioemocionais de crianças e adolescentes se dão de forma contínua e profundamente individual. Nem sempre uma criança estará vinculada à compreensão geral associada à sua faixa de idade, por exemplo. Para entender bem crianças ou adolescentes, precisamos de muita atenção à complexidade do momento em que vivemos, do que agrega os ambientes familiares, educacionais, sociais e culturais, enfim, a toda uma complexidade de formação, que adquire sempre novas nuances.

Ao longo desse tempo, a Casa do Teatro também se modificou. Podemos refletir melhor sobre nosso percurso de consolidação, se o dividirmos em fases definidas, as quais foram influenciadas por conjunturas político-sociais e por mudanças em nossa leitura do panorama geral da educação e das formas de produção e de recepção da ação artística.

A primeira fase pode ser caracterizada como um período de implantação, que se deu entre 1983 e 1987. Foi quando desenvolvemos atividades artísticas que poderiam ser praticadas com muita liberdade, as quais objetivavam dar espaço para a espontaneidade da criança. Não tínhamos ainda um método definido. Estávamos aprendendo como poderíamos desenvolver um trabalho artístico voltado para a infância e a adolescência. Nossa procedimento era muito fortemente direcionado à construção da autonomia de cada aluno e pela escuta das crianças, com base na crença da capacidade que têm de criar para entender o mundo.

Na segunda fase, entre 1987 e 1990, ocorreu a consolidação dessas experiências. Nesse contexto, percebemos que seria necessário desenvolver um trabalho mais voltado para a expressão corporal e para a psicomotricidade. O circo foi a primeira linguagem artística escolhida para se associar a esse novo ciclo de trabalho, exatamente porque contribuía, com seu foco na fisicalidade, para a promoção de uma integração maior entre as turmas. Percebemos também que as ideias e os discursos individuais que as crianças traziam em improvisações, no contexto de jogos teatrais, eram muito particulares, e que caberia aos artistas orientadores aprofundar a compreensão de tudo isso em suas atividades.

Para respaldar esse trabalho, iniciamos um estudo coletivo sobre infância e psicanálise, com orientação da psicanalista Odete Coster, que eu tinha conhecido na faculdade de psicologia. Ela já tinha um conhecimento prático do universo infantil em ambiente escolar, por ter trabalhado como orientadora pedagógica em uma inovadora escola regular de ensino fundamental. O percurso de Odete se complementava pelo conhecimento de questões balizadas pela experiência com a clínica psicanalítica e com a formação escolar e por sua familiaridade com o teatro. A psicanálise foi muito significativa para o nosso trabalho. Aos poucos, fomos nos aprofundando em como a arte se manifesta com relação a conteúdos subjetivos e de que forma pode contribuir com a formação da criança. De alguma forma, sem psicanálise, a Casa do Teatro não teria compreendido a potência exata do seu fazer teatral. Até hoje, envolvemos estudos psicanalíticos em projetos de formação e de atualização do corpo de artistas orientadores da Casa do Teatro.

Na terceira fase, entre 1991 e 1997, consolidamos a construção de uma metodologia própria. A forma de agrupar as crianças já havia sido definida, juntamente com os tipos de exercícios preferenciais para cada faixa etária (e para cada objetivo de grupo), assim como as temáticas mais indicadas para nossos espetáculos – observados em seus mais diversos contextos. Instauramos, então, nossa forma de trabalhar interdisciplinarmente com aulas de circo, dança, música e artes visuais, posicionando-as como linguagens a serem integradas pela prática do teatro. Na consolidação desse sistema próprio de trabalho, pessoas expoentes nas áreas de filosofia, crítica literária, educação e dramaturgia, por exemplo,

foram convidadas para participar de um grupo semanal de estudos, que se mantém ativo, com o mesmo objetivo de atualização e investigação.

Em 1991, a Casa do Teatro ganhou também novo espaço: uma casa ampla, arborizada e com visitas diárias de pássaros, no bairro do Pacaembu, onde estamos até hoje. Somou-se a essa sede, em 1997, a Casa do Teatro no Itaim, que voltou a compartilhar espaço com as atividades do Teatro-escola Célia Helena.

Nossa quarta fase, entre 1997 e 2008, foi marcada pela consolidação da equipe e de nossa matriz artístico-pedagógica. Toda essa experiência, acumulada desde 1983, foi fundamental, inclusive, para a concepção e para a implementação do Bacharelado em Teatro, da Escola Superior de Artes Célia Helena, iniciado em 2008. Na matriz curricular do curso consta, por exemplo, uma disciplina inovadora: Estudos e Ensino do Teatro, voltada diretamente para a formação de profissionais competentes para ministrar aulas de teatro em cursos de ensino não formal, em escolas e instituições do terceiro setor.

A quinta fase, entre 2009 e 2019, foi um período muito criativo para a Casa do Teatro, quando convivemos com a possibilidade de alteração do regramento do ensino fundamental e médio, no país, para tornar obrigatório o ensino de Artes nas escolas, públicas e privadas, de ensino formal. O entusiasmo contagiou toda a equipe e, com a promulgação de lei regulamentadora, a Escola Superior de Artes Célia Helena deu início à solicitação de abertura de um curso de Licenciatura em Teatro, que foi iniciado efetivamente em 2020.

A sexta fase vai de 2020 até 2022, contexto em que a pandemia mudou radicalmente o nosso trabalho. Apesar dos desafios, foi surpreendente a agilidade com que nos preparamos para entender a utilização das tecnologias de informação e de comunicação, a fim de dar continuidade aos processos criativos. À época do distanciamento social, nos reunímos com a equipe pedagógica três vezes por semana, para avaliar e entender como lidar com essas tecnologias de forma mais propositiva e inventar novos exercícios para a modalidade on-line. Rapidamente, elaborou-se todo um arsenal de práticas que se adequassem ao desenvolvimento dos jogos teatrais mediados pelas plataformas digitais. Também alteramos o período das atividades: no presencial, as aulas duravam três horas e meia, mas em modo remoto passaram a durar duas horas. Aos poucos, todas as linguagens artísticas em curso na Casa do Teatro começaram a se adaptar ao novo formato. No contexto pós-pandemia, ainda tivemos a convivência de cursos on-line e presenciais.

Em nossa sétima fase, estamos muito estimulados para compreender a profundidade das mudanças que o período de distanciamento social trouxe nos relacionamentos entre as crianças e o quanto estão impactadas pelos novos paradigmas educacionais. Continuamos em processo de revisão do papel da arte, do teatro e da Casa do Teatro nessa nova conjuntura.

Durante toda a existência da Casa do Teatro, realizamos também muitas atividades fora do nosso espaço. A difusão do trabalho de modo inclusivo, aliás, norteia nossas ações mesmo antes da fundação propriamente dita da escola, quando já desenvolvíamos projetos voltados para jovens de comunidades periféricas e de escolas regulares. No geral, todos esses projetos tinham em comum a preocupação com questões relativas à cidadania e ao exercício dos direitos sociais. Tratando a arte como um bem simbólico, essas ações procuraram incentivar investigações, visando o desenvolvimento de conhecimento e de experiências através do recurso expressivo à arte e à difusão da cultura.

O papel social da Casa do Teatro expandiu-se, ainda, em parcerias com diversas instituições. Na Fundação Gol de Letra (1999), por exemplo, o trabalho da Casa do Teatro foi implantar e conduzir o projeto *Virando o Jogo*, que integrava atividades de teatro, dança, música e artes plásticas com crianças e jovens. Já no Posto de Orientação Familiar (POF), a Casa do Teatro desenvolveu o projeto *Crescer pela Arte: Teatro e Dança*, que tinha como objetivo contribuir para que jovens viessem a se tornar monitores de arte com crianças e adolescentes nas escolas públicas da região. Outro exemplo relevante, nesse contexto, foi nossa parceria com a Associação Arte Despertar, atuando com crianças e jovens na comunidade de Paraisópolis, na zona sul da cidade de São Paulo, ou em assistência pelo Instituto de Oncologia Pediátrico GRAACC.

Em trabalho conjunto com a Escola Superior de Artes Célia Helena, artistas orientadores da Casa do Teatro participaram ainda de frentes múltiplas de ação e de intervenção sociocultural, como no projeto *Artes Aplicadas à Educação*, que fomentou encontros com professores da rede pública de educação infantil para troca e compartilhamento de conhecimentos para aplicação em sala de aula, ou no projeto *Conexões* (2007-2019), que abriu espaço para que mais de 2 mil jovens participassem de processos de montagem de textos inéditos escritos por autores brasileiros e britânicos.

O vasto escopo de ações que apontamos aqui, obviamente, demanda de nossa equipe um grau imenso de dedicação e de versatilidade. Em todos esses trabalhos, contamos com a primazia de artistas orientadores, que atuaram como disparadores para fazer fluir o imaginário, a relação intersubjetiva dos sujeitos e o compartilhamento de ideias. Ao mesmo tempo, orientamos esses profissionais a se envolverem em processos criativos nos quais se sentissem pessoalmente contemplados em suas vocações e em seus interesses de investigação artística. Desse complexo jogo criativo, todo mundo deve sair modificado, para melhor.

E por que a denominação de *artista orientador*?

Em algum momento, nos entregamos a uma discussão conceitual sobre qual nome daríamos para esse profissional que está em sala, conduzindo as crianças para desenvolver

o processo artístico. Professor não parecia uma boa opção. Arte educador também soava estranho. Quem é o profissional que ensina arte? Com que princípio? Com que sentido? São artistas, em primeiro lugar, e preparados para orientar. Esse termo, *artista orientador*, depois passou a ser reconhecido pelo Sindicato dos Artistas e Técnicos do Espetáculo e disseminado por valorizar o trabalho de artistas em que se cruzam os caminhos árduos, mas sempre enriquecedores, da educação e da criação.

Espero que este breve panorama histórico e conceitual cumpra com a função de ilustrar uma premissa que será desenvolvida em cada seção deste livro: a de que toda a trajetória da Casa do Teatro, ao longo de 40 anos de um trabalho pioneiro, foi construída a partir do trabalho criativo e coletivo de artistas e de pesquisadores, que se dedicaram a rever e a dar ênfase à importância da arte e da cultura na formação de crianças e jovens como seres críticos, criativos e autônomos. É no território da arte que se constroem novos significados e novos campos simbólicos. Ao estabelecer campos de autoconhecimento, o teatro pode abrir e democratizar de fato a ação criativa, levando grupos de crianças e adolescentes a vivenciar experiências diversas, a encontrar significados e valores genuínos e, no encontro com indivíduos engajados, criarem suas próprias peças e encenações e, no limite, conceberem as cenas de suas próprias vidas.



1. Registro de aula de teatro (1992). Lígia Cortez com a turma. Atividade externa na Casa do Teatro Pacaembu. Foto Acervo Pessoal.

2. Registro de aula de percussão (1997). Artista orientadora Girlei Miranda, com a turma. Atividade externa na Casa do Teatro Pacaembu. Foto Acervo Pessoal.



3



4



5

3. Registro de aula de circo (1993). Artista orientador Raul Barreto com o grupo, na Casa do Teatro Pacaembu. Foto Acervo Pessoal.

4. Registro de aula de artes visuais (1994). Artista orientador Ulisses Cohn com a turma. Atividade na Casa do Teatro Pacaembu. Foto Acervo Pessoal.

5. Registro de aula (1995). Alunos ensaiando para o espetáculo *Odisseia desvairada*, artista orientadora Lilian Herrerias. Foto Paulo Torma.



6

6. Ensaio do espetáculo *Mil e uma*, (1994). Direção de Ligia Cortez, na Casa do Teatro Pacaembu. Foto Paulo Torma.



7

7. Foto da equipe da Casa do Teatro para catálogo de apresentações (1996), no jardim da Casa do Teatro Pacaembu. Foto Paulo Torma.



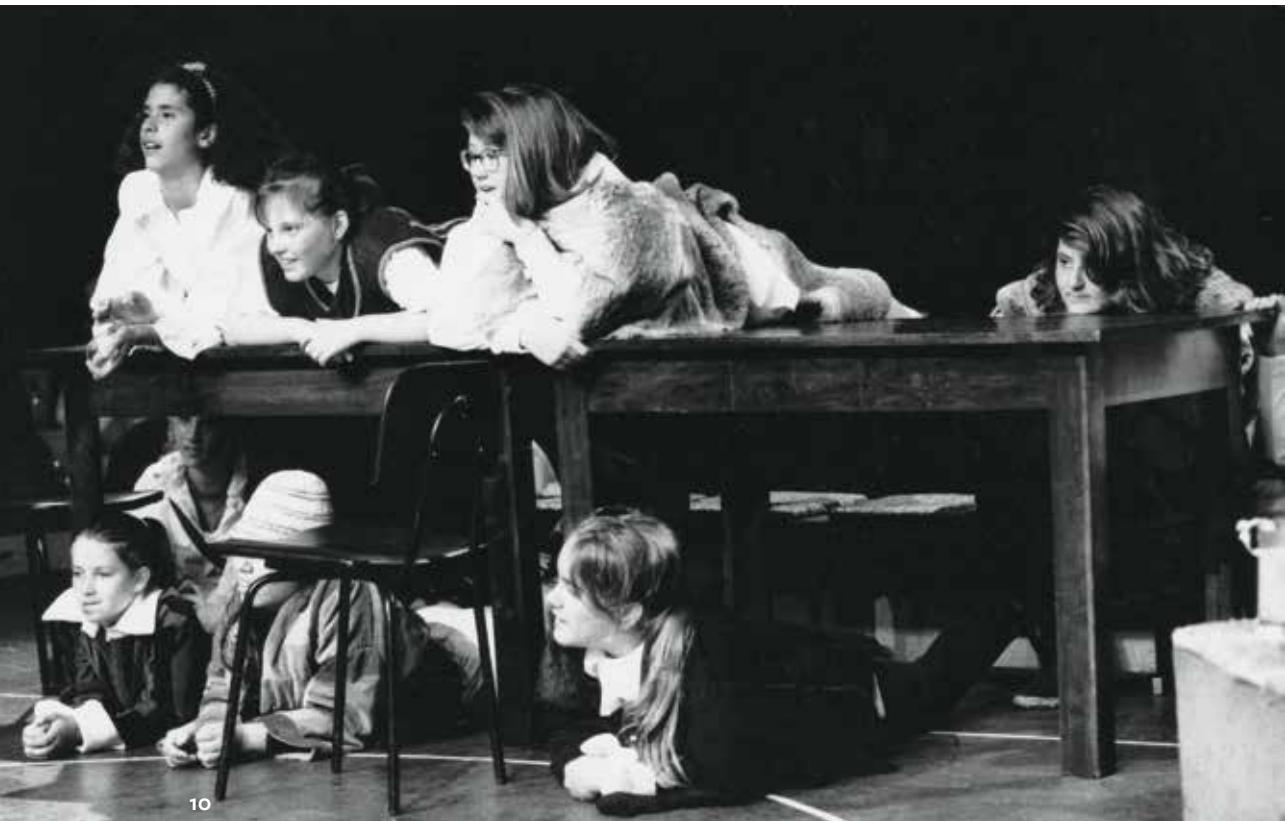
8



9

8. Oficina de férias (1993). Aula de movimento, na Casa do Teatro Pacaembu. Foto Acervo Pessoal.

9. Ensaio do espetáculo *Capitães da areia* (1995), direção Lígia Cortez. Casa do Teatro Pacaembu. Foto Paulo Torma.



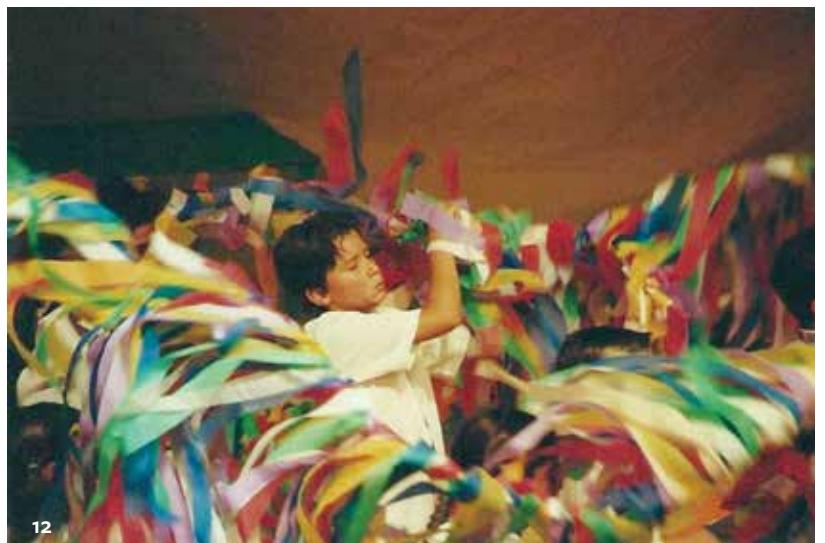
10

10. Espetáculo *Noite de Reis* (1991), artista orientador. Eric Nowinski. Teatro Célia Helena, no bairro da Liberdade. Foto Paulo Torma.

11. Espetáculo *Festa* (1990), direção Lígia Cortez. Teatro Célia Helena, no bairro da Liberdade. Foto Paulo Torma.



11



12



13



14

12. Espetáculo *Baú Brasil* (2000), artista orientadora Juliana Balsalobre. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto Paulo Torma.

13. Ensaio para o espetáculo *A Odisseia* (1997), artista orientador Ulisses Cohn, na Casa do Teatro Itaim. Foto Paulo Torma.

14. Registro de aula de circo (1998), na Casa do Teatro Pacaembu. Foto Acervo Pessoal.



15

15. Registro de aula de percussão (1998). Artista orientadora Girlei Miranda, com a turma. Foto Acervo Pessoal.

16. Espetáculo *Trecos, troços e pensamentos, O que pensamos disso nesse momento* (1997). artista orientadora Lu Lopes. Foto Paulo Torma.



16



17



18

17. Registro de aula de manipulação de bonecos (2018), na Casa do Teatro Itaim. Foto Acervo Pessoal.

18. Registro de aula de manipulação de bonecos (2017), na Casa do Teatro Pacaembu. Foto Luciana Barboza.



19. Registro de aula de artes visuais. Oficina de férias na Casa do Teatro Pacaembu (2015). Foto Luciana Barboza.

PARTE 1

BASES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA TRAJETÓRIA DA CASA DO TEATRO

O ARTISTA ORIENTADOR NOS PROCESSOS ARTÍSTICOS COM CRIANÇAS E JOVENS DA CASA DO TEATRO³

Luciana Barboza⁴

Em 1988, quando ingressei como aluna no curso profissionalizante no então Teatro-escola Célia Helena , imaginei que minha realização pessoal e profissional estaria ligada ao palco. Pensava, na época, que meu caminho seria trilhado sob os refletores. Em 1991, já formada, ainda muito jovem e com sede de aprender, visitei uma amiga que trabalhava como assistente de sala na Casa do Teatro. Algo aconteceu dentro de mim naquele lugar quando observei a alegria criativa das crianças e dos jovens, que ocupavam o espaço com cores, gestos, sorrisos e histórias, e naquele mesmo sábado fui surpreendida com a possibilidade de preencher uma vaga de assistente de sala.

Lembro com exatidão da primeira pergunta que me foi feita pela prof.^a dr.^a Lígia Correia, diretora da escola, na entrevista de emprego: “Você gosta de criança?”. Com a resposta a essa pergunta, iniciei meu percurso de aprendizado na Casa do Teatro, primeiro como assistente de sala, depois como artista orientadora. A cada ano, eram novos desafios, turmas diferentes, processos criativos distintos. Ali naquele espaço, dizer que quem ensina também aprende é verdade absoluta, e talvez seja esse o ponto que me fez percorrer cada um desses tantos anos como se fosse o primeiro.

A experiência da sala de aula e ensaio na Casa do Teatro ao longo dos anos tem sido tão dinâmica e orgânica que me parece inócuo pensar a condução de processos artísticos teatrais com crianças e jovens de maneira outra que não seja a proposta de um espaço de desenvolvimento humano por meio da arte.

Soma-se à minha vivência como artista orientadora a função de coordenadora, que, desde 2006, com os demais coordenadores, supervisão psicanalítica e direção, me possibilita apoiar, acompanhar e fomentar o trabalho de meus colegas visando desenvol-

3. O presente artigo é parte da pesquisa de mestrado profissional em artes da cena na Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH), em que revisitei minha trajetória de 32 anos na Casa do Teatro com o objetivo de identificar as habilidades e competências singulares do artista orientador.

4. Luciana Barboza é mestra em artes da cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH). Atua como coordenadora e como artista orientadora na Casa do Teatro.

ver nas crianças e jovens a maior potência criativa possível. O trabalho na coordenação vem, a cada ano, ganhando novos contornos, responsabilidades e parcerias. Por alguns anos, dividi meu tempo entre a condução de turmas e a coordenação; mas, entre 2013 e 2019, dediquei-me apenas à coordenação, período em que, com o distanciamento da sala, pude observar como a formação contínua dos profissionais da Casa do Teatro de fato mantém o frescor inventivo e uma atenção sensível às necessidades de desenvolvimento dos alunos, de modo a imprimir muita liberdade criativa nos processos artísticos e confirmar sua relevância.

Dar espaço e voz para crianças e jovens por meio da arte, tal como preconiza o trabalho da Casa do Teatro, requer habilidades do condutor (artista orientador), sem as quais os percursos artísticos não se sustentam. Nas palavras de Cohn (2020, p. 7):

Dar voz aos alunos significa reconhecer a singularidade e a autonomia de cada participante nos processos de aprendizagem. Amparada pelos pensamentos de Paulo Freire e Augusto Boal, a Casa do Teatro comprehende que aprender uma arte não se resume a reproduzir uma técnica, mas estimular cada aluno a se apropriar do processo educacional e se colocar como coautor do próprio percurso de aprendizagem.

Olhando para trás, vejo que, mais que aprender a interpretar, meu fascínio pelas aulas se dava pela observação das relações que os professores estabeleciam com os alunos e de como desenvolviam estratégias para levá-los não somente ao conhecimento, mas sobretudo à experiência do aprendizado. E essa curiosidade foi o que me impulsionou para a pesquisa.

O FAZER TEATRAL COM CRIANÇAS E JOVENS

Nos últimos anos, o tema da prática teatral com crianças e jovens em contextos escolares e não escolares como promotora de transformação e desenvolvimento humano tem se tornado cada vez mais presente em discussões sobre a educação e a arte-educação no Brasil e no mundo. Desde o século XIX, contudo, experiências em diferentes contextos já apontavam caminhos práticos e teóricos que embasariam o modo de fazer atual. No campo da filosofia e da educação, as contribuições de Walter Benjamin, com a Escola de Frankfurt, e de Paulo Freire, autor brasileiro que lançou novas bases para se pensar a educação sob a perspectiva da autonomia e da emancipação do estudante, consideraram a importância das relações do indivíduo inserido no meio e a busca pela consciência social.

Na área da psicologia histórico-cultural, Lev Semionovitch Vigotski destaca a importância das relações interpessoais na formação dos indivíduos e no desenvolvimento da criatividade. Na psicanálise, Donald Woods Winnicott demonstra como a ilusão, o brincar e as histórias determinam o desenvolvimento mais ou menos saudável dos indivíduos por meio da experimentação de novos mundos imaginados e, portanto, criados. No território do teatro, experiências como as de Asja Lacis, em Orel, Viola Spolin, em Chicago, Jean-Pierre Ryngaert, na França, e Augusto Boal, no Brasil, na América Latina e Europa, apontam para o desenvolvimento da imaginação criativa proporcionado pelo ensino da arte em ambientes nos quais o indivíduo é visto como agente pensante do próprio fazer.

Tendo em conta diferenças e semelhanças entre concepções de educação e arte (sobretudo o teatro), e os caminhos seguidos pelos autores referidos, além de outros pesquisadores e diretores de teatro na prática com atores amadores, interessa-nos compreender qual é o papel do condutor de processos criativos na busca por uma arte viva, autônoma e transformadora. As perguntas que se impõem são: quais são as particularidades do trabalho do artista orientador da Casa do Teatro? Como a ação dos artistas orientadores no trabalho teatral com crianças e jovens promove o desenvolvimento e potencializa a autoexpressão e a autonomia criativa e social do aluno?

Diante desse desafio, faz-se necessário refletir, de modo geral, sobre o papel do artista orientador no ensino do teatro em interlocução com a educação formal e não formal. Segundo Freire (1996), o educador não é aquele que transmite conhecimento, mas que possibilita aos educandos a formulação de um pensamento crítico autônomo. Essa discussão pode ser ampliada para o campo da educação artística principalmente se pensarmos na arte como disparadora de ampliação e intensificação da imaginação, do desenvolvimento da linguagem e de aspectos relacionais como a inserção social. Este trabalho se propõe a identificar conceitos de cada um desses campos do conhecimento (arte e pedagogia) e da experiência para, partindo de zonas de vizinhança e intersecção, defender que o crescimento artístico pessoal do artista orientador fortalece sua ação pedagógica bem como é por ela potencializado e, na ponta final do processo, amplia o universo criativo e cidadão do estudante.

A Casa do Teatro, instituição de ensino livre de teatro e artes integradas para crianças e jovens, fundada e dirigida pela atriz e diretora teatral prof.^a dr.^a Lígia Cortez, atua no desenvolvimento artístico e na formação humana de crianças e jovens desde 1983. Ao longo desses 40 anos de existência, a Casa do Teatro passou por inúmeras transformações e atualizações de seu fazer teatral e artístico e hoje compõe um dos eixos de trabalho do Célia Helena Centro de Artes e Educação, ao lado da escola técnica (regulamentada desde 1988) e do curso superior (bacharelado criado em 2008).

Quando comecei a trabalhar na Casa do Teatro, em 1991, o período de aula dividia-se em duas partes: em uma, a turma fazia aula com o artista orientador de teatro, e na outra, a experiência artística se dava com outro profissional responsável por outra linguagem. Somente anos mais tarde, o artista orientador de teatro passou a permanecer durante todo o período de aula, ao passo que os profissionais especializados em outras linguagens entravam em sala para compor o trabalho em parceria; esse é o modelo vigente até os dias atuais.

As linguagens artísticas trabalhadas ao longo dos anos também se modificaram, sempre consonantes com o tempo histórico e as necessidades do trabalho com as crianças e os jovens. Circo, música, dança, capoeira, artes plásticas, esgrima, dramaturgia, cinema, máscara, teatro de manipulação e teatro de sombras foram algumas das linguagens que passaram pelo curso. O que determina qual linguagem artística vai compor a formação é a observação das urgências das crianças e dos jovens e dos processos de criação de cada turma.

É importante ressaltar que as mudanças ocorridas ao longo das quatro décadas de Casa do Teatro tiveram como fundamento a observação das demandas dos jovens e das crianças de cada época e que foram feitas sempre com o intuito de preservar a missão de manter a máxima potência criativa no espaço de voz e criação dos estudantes. O trabalho da Casa do Teatro tem como objetivo que crianças e jovens desenvolvam as habilidades de expressão e comunicação, bem como o pensamento autônomo e crítico, além de compartilharem ideias e criações com o grupo de amigos.

A FORMAÇÃO DO ARTISTA ORIENTADOR NA CASA DO TEATRO

Sabendo que teatro é uma arte coletiva e que a Casa do Teatro busca promover o desenvolvimento de crianças e jovens por meio da arte, é imperativo que os profissionais envolvidos estejam em constante aprimoramento, desenvolvimento artístico, pedagógico e humano.

O caráter libertário da experimentação artística na Casa do Teatro é perseguido através da criação autônoma das crianças e dos jovens e, para isso, é fundamental o foco na leitura subjetiva das necessidades e vontades do grupo, nas questões implícitas e explícitas que aparecem nas cenas, nos jogos, nas improvisações. Sendo assim, o trabalho de formação artística e pedagógica continuada com os artistas orientadores potencializa a criação artística e reverbera no desenvolvimento humano das crianças e dos jovens.

O artista orientador da Casa do Teatro, alinhado com as diretrizes da escola, move-se no sentido de uma pedagogia progressista e contemporânea, que valoriza as aprendizagens nas quais a criança e o jovem são os protagonistas do processo artístico-pedagógico. Por essa perspectiva, dentro da Casa do Teatro, os profissionais têm a necessidade de desenvolver a escuta sensível para as demandas de um grupo, sejam elas verbalmente expressas ou não. Mais do que considerar as necessidades apresentadas pela turma, o trabalho do artista orientador com o grupo deixa-se conduzir por elas ao mesmo tempo que busca aprofundar seus sentidos e expandir seus horizontes.

Essa atitude de deixar-se permear pelas experiências prévias do grupo e pelas relações estabelecidas nos encontros fomenta um planejamento orgânico por parte do artista orientador, que, na sequência de aulas, atenta-se às vicissitudes, aos objetivos, desejos e necessidades do grupo. A busca por contemplar as características singulares do grupo faz do profissional que conduz os processos artísticos criativos da Casa do Teatro um artista em constante pesquisa de si próprio, dos alunos e da linguagem. São profissionais inquietos, em movimento permanente, que aprendem e se renovam a cada processo vivo, e capazes de provocar os alunos a se engajarem na pesquisa artística em coletivo.

Existem três categorias de artistas orientadores na Casa do Teatro: os artistas orientadores de teatro, que são os profissionais de referência da turma, responsáveis pelo encadeamento das aulas, articulação das ideias e orientação dos experimentos cênicos ao longo de um ano; os artistas orientadores de outras linguagens artísticas, isto é, profissionais das áreas específicas de música, dança, circo, artes plásticas, audiovisual, entre outras, que compartilham aulas com frequência maior ou menor dependendo das demandas que emergem ao longo do próprio processo de criação; e os auxiliares de artes cênicas, profissionais que acompanham os processos artísticos, visando a preparação para assumir a condução de uma turma.

A formação dos profissionais que trabalham na Casa do Teatro é contínua e semanalmente sistematizada. Nas reuniões entre equipe, coordenação, supervisão psicanalítica e direção, busca-se o desenvolvimento dos artistas orientadores por meio de conversas sobre as turmas e os alunos, da partilha de estratégias artístico-pedagógicas, de estudos sobre o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças e jovens, de oficinas artísticas com convidados etc.

As pautas discutidas nas reuniões são estabelecidas pela coordenação em parceria com a direção e supervisão psicanalítica, tendo em conta as demandas trazidas pelos artistas orientadores, pelas turmas e pela observação do dia a dia de sala de aula.

Os encontros semanais da equipe de artistas orientadores buscam desenvolver habilidades necessárias ao exercício em sala de aula, bem como compartilhar situações de-

safiadoras e buscar soluções coletivas para questões que envolvam tanto a condução do grupo e de cada integrante do coletivo quanto a criação teatral em si. Os percursos vividos pelos artistas orientadores são atravessados pela experiência de cada membro da equipe. As trocas de experiência semanais potencializam a criatividade e sensibilizam o olhar de cada profissional, numa rede de apoio e colaboração. Xavier (2019, p. 58), mestre em Artes da Cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena, aponta:

O trabalho de professor passa por uma espécie de reciclagem semanal, graças a um trabalho de espelhamento nas reuniões, onde os desafios e propostas de soluções são compartilhados. Como professor, não foram poucas as vezes em que me vi representado por uma questão de outrem, acessando em mim condutas e convicções que se colocavam à baila pelo debate suscitado entre os professores em reunião. A importância das reuniões vai além. Ainda é preciso dizer que o encontro presencial, a comunhão que se dá com a presença do educador em situação de aprendizagem torna o grupo forte, sabedor da trajetória do pensamento pedagógico da instituição. Pensamento este formado pelas intenções do corpo diretor, coordenativo, pela prática do professor em sala de aula e pelas demandas que vêm das crianças e dos jovens.

O compartilhamento de ideias, angústias e descobertas nas reuniões semanais impulsiona a prática consciente em sala de aula na medida em que as questões vividas por estudantes e artistas orientadores reverberam nos demais membros da equipe, criando uma rede de apoio e aprendizado mútuo.

A formação ininterrupta do artista orientador da Casa do Teatro nas reuniões é, sem dúvida, um aspecto fundamental na trajetória dos profissionais. Sempre partindo de temas de interesse e de necessidade para o trabalho com as crianças e os jovens e, principalmente, por abrir um espaço de escuta e desenvolvimento de ideias em ação constante de pesquisa coletiva, as reuniões da Casa do Teatro são voltadas ao crescimento profissional e humano da equipe.

Ao longo da história da Casa do Teatro, aconteceram inúmeros ciclos de reuniões fundamentais para a formação profissional que atua com as crianças e os jovens em sala de aula. Esses ciclos temáticos emergem da necessidade premente de reflexão e preparação do exercício artístico-pedagógico no espaço-tempo histórico de cada momento e podem, inclusive, vir à baila para serem revisitados pela equipe. Entre os temas mais abordados nas reuniões, estão aspectos do desenvolvimento infantil sob a perspectiva psicanalítica, leitura dos estudos de teatro-educação, criação de jogos e dinâmicas teatrais, fundamentos da dramaturgia e o compartilhamento de projetos e processos de montagem.

ESTUDO DA PSICANÁLISE

Em cada turma, emergem conteúdos em improvisação inerentes às respectivas faixas etárias, com angústias, projeções e fabulações próprias, que demandam interpretação dos significados pelo artista orientador para que possa conduzir o processo de criação artística dentro da perspectiva psíquica apresentada pelo estudante. Enxergar além do comportamento manifestado pelas crianças e pelos jovens e perceber as demandas subjetivas possibilita ao profissional fortalecer a experiência criativa estética, de modo a ampliar o universo expressivo do estudante e o entendimento de si e do mundo.

Na Casa do Teatro, sob orientação da psicanalista Odete Coster, adotamos os estudos do desenvolvimento psíquico infantil sob a perspectiva do pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott e da Clínica Tavistock.⁵ O conhecimento das fases de desenvolvimento infantil e dos conceitos de espaço potencial e da relação adulto-criança segundo a visão de Winnicott evidencia a importância da adequação das dinâmicas, exercícios e temas propostos em sala de aula e ensaio às etapas do desenvolvimento infantil. Entender as tendências das trajetórias psíquicas, das conquistas e do amadurecimento em cada fase da vida de uma criança e jovem possibilita ao artista orientador selecionar estratégias artístico-pedagógicas mais apropriadas e, portanto, mais efetivas. Além disso, sensibiliza o condutor dos processos criativos à escuta e à leitura sensíveis e atentas das crianças e dos jovens para além do que é manifestado.

Utilizamos o conceito de espaço potencial winniciotiano, isto é, a área intermediária entre o mundo interno e externo do indivíduo, crucial para o desenvolvimento saudável e a criatividade. Segundo Winnicott (2019, p. 162): “Para estudar a brincadeira e, em seguida, a vida cultural do indivíduo, é preciso compreender o destino do espaço potencial existente entre qualquer bebê e a figura materna humana (e, portanto, falível) essencialmente adaptável por causa do amor.”

É no espaço potencial em que se desenvolvem a criatividade, o brincar, a imaginação e o jogo, justamente os elementos explorados nas aulas da Casa do Teatro. Por meio das propostas criativas, dinâmicas de aula e ensaio, improvisações e histórias, as crianças e os jovens desenvolvem competências e habilidades artísticas que as ajudam a elaborar ludicamente seus mundos internos.

Quando a criança está na brincadeira do faz de conta, ela mergulha no espaço potencial, o que só é possível porque se sente segura o suficiente para explorar, experimentar

5. A clínica Tavistock foi fundada em 1920, na Inglaterra, para atender crianças vítimas da Primeira Guerra Mundial e por ela passaram nomes importantes da psicanálise. Para saber mais, ver: <https://tavistockandportman-nhs.uk>. Acesso em: 25 fev. 2023.

e criar, sem medo de julgamento e sem ansiedade. Numa relação de confiança entre o adulto e a criança, a espontaneidade e a brincadeira são encorajadas. Isso é especialmente importante nas faixas etárias dos estudantes da Casa do Teatro, que contam com esse espaço para desenvolver sua identidade, imaginação e habilidades.

O artista orientador estabelece vínculo com a criança, sem a pretensão de substituir a relação primária entre mãe e bebê. Sendo assim, ele assume o papel de adulto de confiança, sem extrapolar os limites éticos da hierarquia com os estudantes.

Apesar do necessário distanciamento na relação artista orientador-aluno, as aulas de teatro provocam o fluxo de pensamento e emoções em ambiente controlado. Nesse sentido, as manifestações espontâneas que surgem nas improvisações são material importante de observação e reflexão dos profissionais que conduzem os processos artísticos, na medida em que possibilitam perceber as demandas subjetivas de cada estudante e do coletivo. As improvisações teatrais fornecem vasto material de observação dessas subjetividades e direcionam as escolhas de histórias de que o artista orientador lança mão para elaborar as questões apresentadas pelo grupo.

Ao longo dos anos, a equipe da Casa do Teatro, amparada nos estudos das fases de desenvolvimento da criança e do jovem, elencou uma série de exercícios, jogos e temas adequados a cada momento de vida dos alunos.

Os estudos do desenvolvimento psicoemocional, liderados pela psicanalista Odete Coster, visam estabelecer direcionamentos na condução pelo artista orientador em sala de aula, compreender as necessidades prementes das crianças e dos jovens em cada período de suas vidas e auxiliar na pesquisa e escolha de repertório de dinâmicas de aula, jogos, exercícios, temas e histórias.

Identificar os motivos pelos quais uma faixa etária se interessa por determinada temática ajuda o artista orientador a planejar o percurso artístico da turma de maneira que a comunicação e expressão dos estudantes seja facilitada, dada a proximidade com os assuntos levantados nas histórias. Além disso, conhecer as motivações internas mais comuns de cada fase da criança aguça a percepção do artista orientador, que se capacita a enxergar para além do que é dito; e, quando a escolha da proposta de cena ou peça está de acordo com o mundo interior da criança e do jovem, o engajamento do grupo fica mais intenso e aprofundado. A cena torna-se a expressão autêntica e autônoma do aluno e do grupo, dando contorno e sentido aos sentimentos e pensamentos dos estudantes.

ESTUDO DE AUTORES DE REFERÊNCIA EM TEATRO-EDUCAÇÃO

Parte importante das reuniões formativas é a discussão sobre a escolha dos jogos, dinâmicas e temáticas de cada encontro, ou seja: a preparação e condução da aula. Essa reflexão origina-se na escuta do grupo de crianças e jovens e no momento histórico, assim como se embasa no conhecimento de autores de referência em teatro-educação. Mais do que recolher repertório de jogos e exercícios, o foco desses estudos é entender a metodologia pedagógica teatral de cada autor e estabelecer pontos de aproximação, tendo em conta as necessidades dos grupos de estudantes da Casa do Teatro.

No que tange ao campo do olhar sensível e da escuta atenta às necessidades dos estudantes, são fundamentais as contribuições de alguns dos principais autores de teatro-educação, tais como Olga Reverbel, Viola Spolin, Peter Slade, Jean-Pierre Ryngaert e Augusto Boal.

A aproximação de Winnicott com Jean-Pierre Ryngaert nos aponta a importância do fazer teatral na formação humana. Para o segundo: “Deveria ser considerado também o prazer de inventar, a tomada de consciência da espessura sensual de um momento fugaz, como se, apesar de tudo, o sensível tivesse a ver com a formação” (Ryngaert, 2009, p. 15).

Nos encontros semanais de cada turma, os artistas orientadores buscam promover a alegria da invenção: gostar de criar, divertir-se com as improvisações, encantar-se com a pesquisa e a descoberta. As dinâmicas coletivas estimulam o sentido de pertencimento e de acolhimento. A perspectiva da criação de uma peça que será apresentada no final do ano deve ser tão estimulante quanto cada aula separadamente. Novamente, nos encontramos com Ryngaert (2009, p. 14):

... desejo que o surgimento de ficções suscite uma reflexão sobre a interioridade do sujeito e sua expressão, sobre a manifestação de emoções e de sensações em formas codificadas. No mesmo movimento, a conscientização dos modos de produção artísticos, individuais e coletivos ajuda a sair da oposição muito estrita entre processo e produto (Ryngaert, 2009, p. 14).

Sabendo que, para criar, as crianças e os jovens precisam de um ambiente acolhedor e seguro em que possam confiar nas relações entre os colegas e todos os profissionais envolvidos, procuramos estabelecer, na Casa do Teatro, uma condução de aula que proporcione a segurança necessária para que o estudante se lance ao risco e sinta-se encorajado a imaginar e inventar histórias, cenas, personagens.

A expressão espontânea da personalidade está profundamente relacionada com a orientação dada pelo professor. Este jamais poderá constranger a criança a atuar por imposição; pelo contrário, deverá deixá-la correr livremente seu caminho de descobertas e permitir-lhe assimilá-las, transformá-las e expressá-las com prazer e naturalidade. Quando é criado um clima de liberdade em sala de aula, o aluno expressa seus sentimentos e sensações sem medo de censura (Reverbel, 1997, p. 20).

A liberdade criativa experimentada nas aulas de teatro deve considerar o trabalho em coletivo, a cooperação e participação equânime dos estudantes. As regras e os combinados devem fazer sentido, isto é, devem corroborar o clima de confiança entre os integrantes do grupo e jamais ser arbitrárias. Quando estabelecidas pela necessidade do coletivo, as regras tornam-se intrínsecas ao bom funcionamento da aula e são integradas organicamente à prática diária de criação. As práticas de sala de aula da Casa do Teatro, nesse sentido, encontram eco nas palavras de Spolin (1999):

Na relação autoritária, a regra é percebida como lei. Na instituição lúdica, a regra do jogo pressupõe o processo de interação. O sentido de cooperação leva ao declínio do mistério da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como o resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida.

Criar um ambiente acolhedor e seguro para os estudantes é tarefa primordial do artista orientador da Casa do Teatro. Desde os primeiros encontros com a turma até os ensaios da peça, as crianças e os jovens devem ser orientados a se expressar com autonomia e prazer. No momento da escolha das personagens, é importante promover a escuta sensível para as demandas individuais e fazer uma distribuição consciente entre a função artística e o desenvolvimento pessoal do estudante, assim como evidencia Slade (1978, p. 76):

Ao distribuir os papéis numa peça, é preciso pensar não só no problema de dado papel ser adequado e poder ser representado, mas também num ponto especial a mais: será que o papel é bom de ser representado a fim de permitir a auto-expressão? O papel a representar ainda está ligado à procura do próprio eu verdadeiro.

Na Casa do Teatro, as dinâmicas e exercícios buscam desenvolver a autoexpressão para que as crianças e os jovens sejam autônomos e coautores das improvisações, cenas e peças que encenam. Os estudantes usam a arte para conhecer, elaborar e compartilhar suas visões de mundo com ludicidade, espontaneidade e alegria. Nas palavras de Boal (1999, p. xi):

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade.

Na perspectiva da Casa do Teatro, em concordância com Augusto Boal, o teatro é um recurso rico de desenvolvimento humano e coletivo.

A CRIAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS E DRAMÁTICOS, SOB ORIENTAÇÃO DA PROF.^a DR.^a LÍGIA CORTEZ

Os momentos nos quais a equipe de artistas orientadores se reúne para, com base no repertório adquirido, criar novas propostas de jogos e exercícios são especialmente estimulantes. Geralmente, partimos de uma provocação temática a que cada integrante da equipe deve responder criativamente com a adaptação de jogos e dinâmicas preexistentes ou com a invenção de novas propostas. Entre as provocações que nos colocamos, estão: criação de exercícios práticos (teatrais e dramáticos) que contemplem a linha do tempo da história do teatro ocidental (da pré-história ao contemporâneo), criação de dinâmicas práticas para apresentar um texto ou história para as turmas, novos jogos de integração, exercícios de argumentação, entre outros.

Esses ciclos de reunião instigam a criatividade dos artistas orientadores, além de promoverem integração na equipe e provocarem a reflexão sobre o próprio modo de fazer teatral de cada um. As conversas que se seguem ao final de cada experimentação desses jogos e dinâmicas colocam a equipe em estado de pesquisa a partir da experiência corporal vivida em ação. O artista orientador se vê como aprendiz, observa suas sensações e pensamentos enquanto tal e reflete sobre a prática em sala de aula como condutor dos processos criativos. Esses estudos permeiam todas as fases pertinentes à criação dos jogos: a definição da necessidade (qual é ou quais são as finalidades do jogo?), a adequação à faixa de idade (a quem o exercício se destina? É possível ampliar a faixa de idade inicialmente pensada? Quais modificações devem ser feitas para que mais faixas etárias possam usufruir da proposta?), o enunciado (qual é a comunicação mais eficiente para o condutor explicar o funcionamento do exercício para o grupo?) e a avaliação (quais aspectos devem ser observados para a compreensão da eficiência do jogo criado?).

As contribuições dos jogos teatrais e dramáticos no desenvolvimento de processos de criação artística e sua função pedagógica e de formação humana são objeto de estudo

de diversos autores. Ryngaert (2009, p. 39), ao defender a importância do jogo, toma de empréstimo as teorias de Winnicott, afirmando que:

Constatando que o jogo não provém nem da realidade psíquica interior (ele se distingue do sonho e da fantasia), nem da realidade exterior (ele não se confunde com a experiência real), que ele não está nem dentro nem fora, Winnicott o situa numa zona intermediária, um espaço potencial definido como espaço de experimentação criativa.

Ainda que Winnicott entenda criatividade como um conceito mais amplo que a criação artística, a experiência do jogo propicia o brincar e, portanto, o desenvolvimento da criatividade. O jogo, seja ele a brincadeira popular, o jogo teatral ou dramático, é um ato relacional, que possibilita a sensação de pertencimento, de inserção cultural e apreensão de visão de mundo. Na Casa do Teatro, utilizamos os jogos com o objetivo de formar o arcabouço criativo da turma, desenvolver a linguagem teatral, fundamentar o trabalho de cenas, ampliar o repertório cultural e desenvolver as capacidades socioemocionais e relacionais.

OS FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA, SOB ORIENTAÇÃO DO PROF. ME. SAMIR YAZBEK E PROF. DR. MARCOS BARBOSA

As peças apresentadas na Casa do Teatro, mesmo quando se originam em textos teatrais preexistentes, são adaptadas com o objetivo de contemplar a visão do grupo de alunos dessa história e a participação equânime dos estudantes. Sendo assim, os artistas orientadores da Casa do Teatro devem conhecer os fundamentos da dramaturgia, para que possam manter a coerência das narrativas escolhidas.

Na Casa do Teatro, as peças são criadas valendo-se de improvisações. Em vez do texto dramatúrgico tradicional, em que os diálogos são previamente definidos para que os atores decorrem as falas, usamos um roteiro de ações como um canovaccio.⁶

Em mais de uma oportunidade, os dramaturgos Samir Yazbek e Marcos Barbosa estiveram com a equipe de artistas orientadores da Casa do Teatro para orientação da produção dos roteiros e compartilhamento de conteúdos teóricos sobre dramaturgia, fomentando a acuidade na elaboração de tais roteiros, valorizando a coerência dos acontecimentos das peças criadas.

6. Na *commedia dell'arte*, indicavam-se as ações principais, os pontos essenciais da história e o resumo da cena. Por não conter as falas escritas, abria-se espaço para que atores e atrizes improvisassem.

Durante os encontros de fundamentação teórica conduzidos por Yazbek e por Barbosa, a equipe entrou em contato com elementos que ajudaram a entender o encadeamento de ações de uma história, as trajetórias das personagens, os limites da adaptação de narrativas prontas, a criação de peças com base em estímulos não textuais e a organização de criações coletivas.

Já nas sessões práticas de acompanhamento de produção de roteiros, os dramaturgos davam luz às inconsistências da narrativa e cooperavam na descoberta de soluções para essas lacunas.

Como as cenas são criadas em improvisações, os roteiros são atualizados frequentemente, respeitando o fluxo criativo da turma e a coerência da história. É comum ver em torno de seis ou mais versões de roteiros para a mesma peça. Isso se dá porque, nos ensaios criativos, muitas vezes as cenas ganham determinadas cores e intenções que são absorvidas na narrativa, ou porque a chegada (ou saída) de um integrante no grupo modifica a narrativa, entre outros motivos.

Os roteiros são elaborados de forma a explicitar os acontecimentos, as ações e os objetivos de cada personagem e de cada cena. Privilegiam-se os verbos de ação, evita-se a adjetivação.

É na aula, com a repetição das improvisações em que os estudantes criam a cena de acordo com os objetivos da história e das personagens, que as cenas ganham corpo. Os artistas orientadores registram as unidades dramatúrgicas que servirão de guia para a criação e comunicação das ideias entre a turma e todos os profissionais envolvidos nos processos criativos.

Para o artista orientador da Casa do Teatro, ser autônomo na construção de roteiros de ação objetivos e bem comunicados é fundamental para o sucesso da peça, já que eles são os guias para os estudantes se apropriarem das cenas e se engajarem na narrativa, sem engessamento das criações.

Vale citar que, em turmas de jovens, muitas vezes os próprios estudantes inserem suas criações e textos no roteiro, apropriando-se, também, do processo de escrita dramatúrgica, com a supervisão e apoio dos artistas orientadores.

O COMPARTILHAMENTO DE PROJETOS DAS TURMAS E COLABORAÇÃO NAS SOLUÇÕES DE ENCENAÇÃO

Todos os anos, ainda no primeiro semestre, os artistas orientadores se reúnem para compartilhar com a equipe os projetos de encenação idealizados no processo de cada grupo. São

momentos em que cada profissional comunica a trajetória do grupo e o pensamento que levou à escolha da peça. É um exercício de conscientização de processo artístico-pedagógico, que promove o aprofundamento das escolhas e possibilita a colaboração de toda a equipe.

As contribuições da equipe nos momentos de compartilhamento ampliam as possibilidades cênicas e discursivas dos processos artísticos. Durante esses momentos, o artista orientador coloca à prova as escolhas e reflete sobre a pertinência do trabalho desenvolvido com cada turma, num clima de acolhimento, apoio e compartilhamento de responsabilidades com toda a equipe.

Ao longo do tempo, o compartilhamento dos projetos aconteceu de diversas formas complementares entre si: em reuniões dialógicas, em que cada profissional explana sobre a turma e o processo artístico; em relatórios escritos compartilhados com a coordenação e direção; e em formato de instalação, quando os artistas orientadores ocupam os espaços da escola com sínteses artísticas de seus processos (um vídeo, fotografias de registro de processo, objetos artísticos que simbolizam os projetos etc.).

Com os ensaios das peças encaminhados, as contribuições nos processos artísticos voltam-se para a encenação, principalmente sob dois aspectos: a narrativa da história e soluções cênicas. Os roteiros das peças são compartilhados com a equipe, que exercita a atenção na recepção da história, objetivando uma narrativa coesa, coerente e que conte com sua construção todos os integrantes do grupo. A leitura dos roteiros promove o entendimento das ações cênicas e aponta caminhos alternativos quando se depara com algum entrave na sequência da história.

Em outros momentos, nos debruçamos sobre as possibilidades estéticas da cena. São estudos que ampliam repertório de uso do espaço cênico, das linguagens artísticas e dos signos teatrais. Em determinadas épocas, identificamos necessidades comuns nos processos, as quais nos instigam a pensar, coletivamente, soluções possíveis. Um exemplo foi quando, em 2015, muitas turmas tinham cenas de pares românticos nas peças; para algumas crianças e jovens, essas cenas eram constrangedoras, os atores ficavam desconfortáveis. Para solucionar a questão sem prejuízo à narrativa e, principalmente, com o objetivo de deixar os estudantes à vontade em cena, criamos estratégias cênicas para esses momentos da história: inserção de vídeo com cenas cinematográficas clássicas de casais românticos, substituição dos atores por bonecos manipuláveis (nessas cenas), teatro de sombras, uso do aparte⁷ ou da narração das cenas, entre outras.

Outras vezes, nos juntamos para criar alternativas cênicas para um estudante específico, como em 2010, quando havia uma aluna muito tímida, que tinha muita dificuldade

7. Breve texto que a personagem diz para si mesma, sem interlocução com as outras personagens, durante o qual acontece uma suspensão momentânea do tempo e que é compartilhado com a plateia (Pavis, 1996).

com a exposição em cena. Para ela, falar em público era algo paralisante. Apesar de termos como procedimento na Casa do Teatro não obrigar os estudantes a se apresentarem, entendemos que a experiência do palco para comunicar uma ideia artística para a plateia de convidados dos alunos é muito potente, na medida em que a criança e o jovem são vistos e valorizados por sua produção intelectual e artística. Por isso, buscamos estratégias para que todos se sintam engajados e seguros na apresentação. O artista orientador que conduzia a montagem da peça da turma dessa jovem identificava nela uma vontade legítima de se desafiar. Durante uma reunião de soluções cênicas em que foi dividida com a equipe a dificuldade da aluna, criamos, como solução, uma narradora que entrava em cena levando placas de papel cartão com o texto escrito. O texto tinha um tom bem-humorado, o que deixou as aparições da aluna divertidas e integradas à peça. Vale comentar que, depois dessa experiência, no ano seguinte a mesma aluna sentiu-se segura para entrar em cena falando e cantando.

OS ENCONTROS COM ARTISTAS, PSICANALISTAS, EDUCADORES E TEÓRICOS

Os encontros, as oficinas e as palestras promovidos pela Casa do Teatro contribuem para a formação contínua da equipe de artistas orientadores. Em consonância com o período histórico e com as necessidades das crianças e dos jovens em cada época, recebemos expoentes no campo da arte contemporânea, filosofia, arte-educação e psicologia, entre outros, a fim de ampliar repertório, inspirar novos olhares e possibilidades dentro da proposta da Casa do Teatro, trocar experiências e refletir acerca das diferentes conduções de processos artístico-pedagógicos.

Em 2003, a prof.^a dr.^a Ana Angélica Albano, psicóloga e professora de artes plásticas, trouxe importante contribuição para a interface do teatro com as artes visuais. Nos encontros com Albano, a equipe de artistas orientadores da Casa do Teatro conheceu um pouco do trabalho nas Escolas Municipais de Iniciação Artística (Emia)⁸ e estabeleceu pontos de aproximação e diferenças com as práticas da Casa do Teatro.

Mais recentemente, no ano de 2021, a prof.^a dr.^a Soraia Chung Saura palestrou a respeito do corpo em movimento e do imaginário na brincadeira espontânea. Na ocasião, dividiu suas reflexões sobre as diferentes vivências das infâncias nas regiões brasileiras.

Ao longo dos anos, tivemos contato com o trabalho de artistas contemporâneos como a dinamarquesa Anna Marie Holm e seu “ateliê mais feio do mundo”. Para Holm, o

8. Para saber mais, acesse: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/formacao/index.php?p=7372>. Acesso em: 8 nov. 2023.

adulto que conduz oficinas artísticas com crianças deve abrir espaço para que os pequenos artistas escolham livremente os materiais que darão suporte a suas criações, apresentar obras, artistas e técnicas e respeitar o ciclo natural da energia criativa singular de cada participante.

Na área da psicologia, em 2017, a psicanalista lacaniana Ilana Katz fomentou a reflexão acerca do papel do educador no acompanhamento de crianças e jovens com demandas psicoemocionais. Na ocasião, os casos de suicídio entre jovens no Brasil haviam aumentado exponencialmente, e a psicanalista, para quem a escuta sensível e o acolhimento são fatores primordiais no encaminhamento dessas questões, foi convidada a mediar uma conversa sobre as motivações desses casos e a conduta esperada dos adultos em sala de aula.

A escuta sensível também foi tema do encontro com o educador, escritor e palhaço Claudio Thebas, quando, além da conversa, o artista conduziu exercícios de sensibilização com a equipe de artistas orientadores da Casa do Teatro.

Em 2012 e 2015, recebemos o doutor em filosofia Jorge de Almeida. Em sua primeira visita, Almeida nos convidou a pensar sobre o conceito de experiência e sua relação com a arte, sob a perspectiva de Walter Benjamin. Já em 2015, refletimos sobre a importância de ouvir e contar histórias tendo como ponto de partida o texto “O narrador”,⁹ do mesmo Benjamin. Em ambas as ocasiões, o filósofo apontou a importância da experiência compartilhada.

Vários são os momentos em que a equipe da Casa do Teatro recebe profissionais das artes da cena com o objetivo de ampliar o repertório estético e cultural dos artistas orientadores. Ora a temática aborda questões do corpo e movimento, ora processos de criação, ora teatro com crianças e jovens. Esses encontros e oficinas reciclam as referências e procedimentos artísticos, sendo absorvidos pela equipe em suas práticas em sala de aula e ensaio.

O ARTISTA ORIENTADOR E AS TURMAS

Os processos criativos vividos pelas diversas turmas em recortes etários entre 4 e 20 anos são ímpares e exclusivos de cada agrupamento. A configuração dos grupos varia de ano para ano, já que é a idade dos alunos, e não o tempo de experiência, que determina a formação da turma. No início de cada ano, um artista orientador de teatro diferente do ano anterior é designado para conduzir o processo artístico do grupo. A variação de condução promove ao estudante (e ao artista orientador) vivências distintas, novas perspectivas e

⁹ O importante artigo pode ser consultado em Benjamin (1994).

ampliação de repertório. Um ano nunca será igual ao outro, uma turma nunca se repetirá exatamente como já foi, a sequência das aulas e dos exercícios serão sempre diferentes, pois é no encontro semanal das crianças e dos jovens com os artistas orientadores que as dinâmicas de jogos, exercícios, improvisações e cenas ensaiadas se desenham para compor os percursos anuais dos grupos. Nas palavras de Cortez (2018, p. 124):

Os jogos teatrais, jogos dramáticos, exercícios pedagógicos variados são sempre transformados e adaptados conforme as necessidades do processo da turma, ou conforme a direção dos experimentos. Essa atenção parte da observação dos professores em relação à utilização de todos os recursos possíveis para que eles contribuam na formação e desenvolvimento de um pensamento crítico do aluno e potencializem a autonomia de raciocínio.

O artista orientador responsável pela condução do processo criativo de cada turma, apoiado pelos demais integrantes da equipe, coordenação, supervisão psicanalítica e direção, orienta os estudantes com o objetivo de manter e alimentar a maior potência criativa possível ao longo do processo. O respeito e a valorização dos pensamentos, da formação prévia, dos desejos, das angústias e necessidades de cada aluno, além de sua inserção no grupo, são premissas basilares no trabalho da instituição.

A CONDUÇÃO DO PROCESSO CRIATIVO PELO ARTISTA ORIENTADOR

Cada grupo, junto com o artista orientador de teatro, escolhe a peça que vai montar para a apresentação do final do ano, que pode ser a adaptação de um texto dramático ou literário já existente, ou uma criação coletiva original do grupo. Na Casa do Teatro, é imprescindível que a escolha da peça seja pulsante, mobilizadora para o grupo e que seja preenchida de sentido; portanto, não são trabalhados roteiros pré-prontos na íntegra, e o trabalho sempre exercitará a criatividade do artista orientador e do grupo. O objetivo é que, ao vivenciar o processo de criação, crianças e jovens ampliem a percepção de si mesmos e do grupo, desenvolvendo um olhar crítico e sensível para o outro e expressando-se como sujeitos e potenciais transformadores do mundo a sua volta, além de se desenvolverem artisticamente.

Por isso, cada turma é única, cada processo criativo é diferente de todos os outros. Os artistas orientadores que conduzem as turmas são preparados para ouvir os anseios, os desejos, as dificuldades e as angústias dos estudantes, sejam elas reveladas verbalmente ou não. O olhar do artista orientador deve enxergar além do que é dito, deve buscar as

motivações mais internas de cada criança ou jovem, com vista a um trabalho aprofundado de leitura das obras escolhidas (caso seja feita a escolha de adaptação), das escolhas estéticas e, principalmente, do discurso da peça.

Nesse processo, que acontece como uma brincadeira, os alunos elaboram as questões, os medos, as dúvidas, as ansiedades. Essas ações colocam os artistas orientadores em estado de observação, com uma escuta fina relacionada ao mundo imaginário e simbólico das crianças e dos adolescentes (Cortez, 2018, p. 123).

Cabe ao artista orientador manter-se atento às particularidades do grupo e conduzi-lo por uma criação conjunta, e não ensinar uma forma preconizada de fazer teatro nem determinar os conteúdos que serão tratados. Este condutor se aproxima do professor que propicia uma educação para a libertação, como defende Freire (1996), considerando em seu trabalho cotidiano as contribuições do contexto da educação para os jogos teatrais e “a importância atribuída ao teatro no processo educacional, como um meio para a educação estética” (Spolin, 1999). Também não há, por parte do artista orientador nesta escola, qualquer predefinição ou meta estanque em relação a uma criação final. A peça teatral criada ao fim de cada processo toma sentido justamente como parte viva deste, resultante de um percurso movido por objetivos desenhados na experiência conjunta e percebidos pelo artista orientador, em sua responsabilidade de promover encontros potentes para o desenvolvimento de cada criança.

O psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski, proponente da psicologia históriocultural, debruçou-se sobre a criação e o papel da imaginação do desenvolvimento humano, dialogando com as artes e a educação na infância. Em seu ensaio “A criação teatral na idade escolar”, discutiu a relação da criatividade das crianças com a criação dos adultos:

A criação teatral infantil, quando objetiva reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, é uma atividade pouco conveniente para as crianças. Iniciar por um texto literário, decorar as falas, como fazem os atores profissionais, com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pela criança, engessa a criação infantil e transforma a criança num transmissor de palavras alheias encadeadas num texto. Eis por que estão bem mais próximas da compreensão infantil as peças compostas pelas próprias crianças ou produzidas e improvisadas por elas ao longo do processo de criação. [...] Tais peças serão inevitavelmente mais incoerentes e menos literárias do que aquelas prontas, escritas por adultos. Mas terão uma vantagem enorme por surgirem no processo de criação infantil. Não se

deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação (Vigotski, 2009, p. 100).

No mesmo ensaio, Vigotski (2009, p. 72) posicionou-se ainda mais enfaticamente sobre a fundamental importância desse aspecto dialógico das relações nos processos formativos, referindo-se diretamente à educação formal:

Educação, entendida correta e científicamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideias, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado.

As afirmações do psicólogo russo encontram consonância no trabalho do educador brasileiro Paulo Freire, que se dedicou a formulações teóricas sobre o trabalho pedagógico. Ao definir uma educação bancária, Freire (1974, p. 66) afirma:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.

Com base nas contribuições de Vigotski e Freire no teatro e na educação, podemos compreender o papel fundamental da ação criativa e da busca contínua, curiosa e imaginativa para a formação humana. O teatro é espaço privilegiado para esse exercício coletivo, abarcando o fundamento social e histórico-cultural de nossa humanidade. Nesse sentido, a originalidade da criação e da autoria das peças teatrais infantis não é necessariamente restrita pela referência a textos literários e obras artísticas previamente concebidas (o que ocorreria, como aponta Vigotski, a depender da condução do processo de montagem teatral); tomar uma obra artística como ponto de partida pode, pelo contrário, proporcionar

novas abstrações e inspirar a criação infantil em sua imaginação que aproxime sua própria experiência dos sentidos dos quais o autor original se valeu.

As peças feitas na Casa do Teatro muitas vezes partem de textos preexistentes, mas sempre são únicas, sempre são adaptadas de acordo com as características e necessidades da turma, como explica Cortez (2018, p. 134):

O trabalho da Casa do Teatro considera que, mesmo com um roteiro previamente estruturado, com personagens delineados por um autor, o processo deve dar espaços de reinvenção, com o objetivo de friccionar o texto para que dele sejam extraídas as querências da turma, suas necessidades de fala, seus objetivos de estar em cena. Também o texto deve fazer sentido para o grupo, ou melhor, deve partir da turma o desejo de utilizá-lo. A apropriação e recriação, pelas crianças e adolescentes, dos clássicos e da literatura em geral, é uma atividade também importante para o desenvolvimento. Neste sentido, roteiro e personagens são recriados a todo momento, cabendo ao estudante/intérprete, com a ajuda do artista orientador, o trabalho de se relacionar com o autor do texto, buscando um resultado que seja fruto de uma cooperação entre os dois.

Na adaptação livre, a criança e o jovem não têm um compromisso irrevogável com determinado artista ou obra, mas sim com sua própria imaginação e com o coletivo. Cabe ao artista orientador, nesse processo, oferecer recursos para a transposição da criação desejante infantil para a linguagem artística, elaborando o contorno estético e propiciando o diálogo no grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de reflexão sobre minha trajetória na Casa do Teatro, em diálogo com os teóricos referenciais, revela o caráter intrinsecamente pedagógico do fazer teatral com crianças e jovens tendo em vista a prática de uma educação progressista, que valoriza os saberes do aluno e amplia seu repertório cultural e social. O artista orientador da Casa do Teatro, na ação em sala de aula, visa sobretudo, por meio da linguagem artística, o desenvolvimento humano de cada aluno, tanto na perspectiva de sua subjetividade, de seu universo simbólico, quanto das relações sociais: este artista-aluno no coletivo e este coletivo de artistas-alunos no mundo.

Ouvir os desejos, ler para além do que é dito, criar estratégias de abordagem e mediação entre a obra escolhida e o palco para que a cena esteja repleta de sentido são

procedimentos desenvolvidos a partir de um planejamento que considera, especialmente, o interesse e engajamento dos alunos-artistas em consonância com o universo proposto em cada obra. Dessa forma, esboça-se o trabalho com base na pesquisa da linguagem e nas relações que se pode estabelecer entre o desejo do grupo e a obra de apoio à criação.

Podemos também verificar a importância do trabalho colaborativo, em que cada pessoa da equipe de artistas orientadores contribui com sua especificidade e criatividade. Nesse tipo de experiência, todos se beneficiam da integração de ideias. A encenação é construída por muitas vozes e ideias, que assumem responsabilidades maiores ou menores, de acordo com o processo criativo em desenvolvimento e a etapa desse processo, em que a autoria plural atua em função de um único objetivo: promover um espaço vigoroso de criação e comunicação artística.

A função pedagógica do teatro mostra-se potente quando o aluno está no centro do processo educativo, isto é, quando, ao mesmo tempo que pesquisa, descobre, aprende e também ensina; por sua vez, num processo como este, o artista orientador, ao mesmo tempo que ensina, desenvolve-se como artista, como educador e como ser humano. O constante desenvolvimento e aprimoramento das competências artísticas e pedagógicas do artista orientador, respaldado nas ações de formação contínua promovidas pela Casa do Teatro, ampliam o alcance de seu potencial em sala de aula, valorizando cada vez mais a produção artística e intelectual de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- COHN, Vitória Cortez. *Eu estou aqui e danço para você: uma ideia de contorno entre a dança e as artes visuais em processo artístico-pedagógico com jovens da Casa do Teatro*. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola Superior de Artes Célia Helena, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://celiahelenaart.sharepoint.com/:f/s/mes/EsdnS-rXg45CrtbpAys3k4QBPW867kk-VGUCYoSEKA-1V?e=DbA3EG>. Acesso em: 1º mar. 2023.
- CORTEZ, Lígia Maria Camargo Silva. *De Aja Lacis à Casa do Teatro: teoria e práticas do teatro com e para crianças*. 2018. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI 10.11606/T.8.2019.tde-11022019-154743. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/151/tde-11022019-154743/pt-br.php>. Acesso em: 9 abr. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1997.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. Tradução Cássia Raquel Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. Tradução Ingrid Dormien Koudela, Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – Livro para professores*. Tradução Zolia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Tradução Breno Longhi. São Paulo: Ubu, 2019.

XAVIER, Abel Lopes. *Experiências pedagógicas: reflexões a partir da Casa do Teatro*. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola Superior de Artes Célia Helena, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://celiahelenaart.sharepoint.com/:b/s/mes/EfFvhlM3cipFmrU-DXyT48wBsTv9iKMmWWzryFoD12QEHQ?e=dO3Mge>. Acesso em: 3 mar. 2023.

A PLANTA DA CASA DO TEATRO: DESENHO DE UMA ESTRUTURA PEDAGÓGICA¹⁰

Abel Xavier¹¹

Este é um capítulo sobre estrutura, pois disserta acerca das bases que sustentam uma escola, seu lugar e sua vocação. A palavra *estrutural* parece bastante apropriada para definir este momento do texto, uma vez que os aspectos de que trataremos a seguir se mostram como diferenciais pedagógicos e, mais que isso, colunas fundantes da sustentação qualitativa do trabalho desenvolvido com as crianças e os jovens da Casa do Teatro.

Para demonstrar isso, faremos um passeio pelo constructo pedagógico da escola, que, ao nosso ver, determina um pensamento e uma prática formativa específicos, dialogados e, por isso, vivos. Este é um texto que se assemelha à planta de uma casa, visão panorâmica e dissecada do que está por dentro, por entre, na fundação e nos espaços e funções de cada ação pedagógica.

Estamos falando de um lugar formativo que está em constante transformação. Justamente por isso, é importante olhar para este momento de registro como quem olha para uma encruzilhada. Se por um lado existem marcas procedimentais que se fixam e encontram ecos arraigados nos anos em que a Casa do Teatro existe, por outro é importante salientar que as palavras partem de um momento histórico específico, o tempo presente, por isso precisam ser lidas com olhos também históricos, em contexto, reveladoras de uma arquitetura procedural que respira à medida que a escola é habitada e transformada.

Apresentaremos agora alguns tópicos que revelam o cotidiano pedagógico da Casa do Teatro e que constroem uma rede de ações procedimentais que organizam um fazer e revelam um pensar a arte, o teatro e a formação. São os tópicos: planejamento e registro das aulas; o trabalho pedagógico compartilhado; as apresentações de final de ano; as linguagens artísticas; o jogo e a improvisação.

10. Este texto é adaptado da dissertação de mestrado intitulada *Experiências pedagógicas: reflexões a partir da Casa do Teatro*, realizada entre os anos de 2017 e 2019 no Programa de Mestrado Profissional da Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lígia Cortez.

11. Ator, pesquisador e pedagogo. Bacharel em artes cênicas pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); especialista em gestão de projetos culturais pela Universidade de São Paulo (USP); mestre em artes da cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH); doutor em educação pela USP. Integrante do Coletivo Labirinto, que desde 2013 baseia sua pesquisa e produção na dramaturgia latino-americana contemporânea. Trabalha com teatro e educação em diversos contextos, inclusive na formação de artistas e professores. É professor da Escola de Arte Dramática (EAD/USP) e professor convidado da Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH). Pesquisa aspectos da pedagogia do teatro e da presença cênica.

O PLANEJAMENTO, O REGISTRO DAS AULAS E O TRABALHO PEDAGÓGICO COMPARTILHADO

O planejamento para as aulas da Casa do Teatro acontece de forma contínua. Isso quer dizer que, mesmo que haja um momento em que o artista orientador organiza suas intenções pedagógicas e as registra em palavras, as atividades são constantemente revistas e retrabalhadas até o encerramento do trabalho artístico pedagógico no final de cada ano. Assim, abandonar o planejamento faz parte do planejamento, podemos dizer.

Para efeito de reflexão, podemos dividir o escopo do trabalho de planejar na Casa do Teatro em alguns tópicos:

– **Planejamento aula a aula:** este é o planejamento que o artista orientador faz para cada encontro com os alunos. Ele é de curto prazo, ou seja, feito para uma aula pensada como unidade básica, que tem sentido nela mesma e tem estreita ligação com a experiência da aula anterior, sendo determinado por ela inclusive. Este planejamento não é, necessariamente, registrado em papel, nem compartilhado com a coordenação de curso, embora costumeiramente aconteçam trocas informais. Deve conter, geralmente, um momento de recepção, que se inicia quando o aluno chega à escola, exercícios de aquecimento, jogos e criação de cenas. O intervalo também faz parte da aula e é levado em consideração como momento de integração e observação, pelos artistas orientadores, dos alunos e da turma como um todo.

– **Planejamento do processo artístico-pedagógico:** este planejamento acontece ao fim de um período de aulas, ou seja, é construído com base em uma certa experiência vivida, na qual o artista orientador entra em contato com cada aluno e com a turma como unidade viva e tenta perceber suas características, seus desafios e suas potencialidades. Partindo desse conjunto de experiências de aula, desta vez em planejamento escrito e compartilhado com a coordenação da Casa do Teatro, o artista orientador projeta caminhos para a turma, apontando aspectos técnicos da linguagem teatral, abordagens metodológicas e temáticas possíveis para o trabalho com os alunos.

– **Planejamento do espetáculo de final de ano:** aqui, o trabalho de projetar se volta especificamente para o espetáculo que será compartilhado publicamente pela turma. Também de maneira contínua, o plano é registrado por escrito por meio dos roteiros das peças, nos quais se cogitam possíveis cenas, ligações dramatúrgicas e soluções de encenação que serão desenvolvidas com os estudantes. Este tipo de planejamento também é compartilhado com a coordenação do curso.

Ainda no aspecto da prospecção e em ligação direta com ela, o hábito de registrar também é uma questão a ser apontada no trabalho da Casa do Teatro. Como nota, é im-

portante dizer que o planejamento é uma forma de registro. Aqui, contudo, consideramos registro toda e qualquer ação de fixação ou perspectivação do conteúdo artístico pedagógico no momento em que ele acontece ou assim que é finalizado.

O registro na Casa do Teatro é feito nas seguintes formas:

- **Registro aula a aula:** durante ou no final de cada aula, em suporte próprio organizado pela coordenação da Casa do Teatro, os artistas orientadores anotam ocorrências, descobertas, desafios ou outras questões que porventura tenham ocorrido durante o trabalho artístico pedagógico. Os registros são arquivados e ficam à disposição dos futuros artistas orientadores daquela mesma turma em anos futuros
- **Registro diagnóstico:** compondo o planejamento do processo artístico-pedagógico, este registro traça um perfil da turma depois de algumas aulas, geralmente dois meses depois do início delas. É esta visão do processo prévio que determinará os próximos passos a serem percorridos.
- **Registro dramatúrgico:** ao fim do processo de criação dos espetáculos, é possível ter a versão finalizada do roteiro do espetáculo, muitas vezes revisitado em função das demandas do processo criativo. Falaremos um pouco mais desses roteiros em tópico adiante, mas vale o registro de sua especificidade em não trazer diálogos ou falas das personagens, mas sim as circunstâncias ficcionais e os objetivos das cenas e personagens.
- **Registro em vídeo e material gráfico:** um importante registro do processo artístico é a gravação em vídeo do espetáculo. O material compõe o acervo fixo da Casa do Teatro. Há também o programa da mostra de todos os espetáculos, bem como um encarte com uma sinopse e um resumo do processo criativo da turma.
- **Registro dos alunos:** este é um registro bastante importante, mesmo que não ocorra na totalidade dos encontros. É aquele que acontece durante as aulas e é realizado pelos próprios alunos, com a mediação do artista orientador: um desenho sobre a cena, a fixação do roteiro da peça em forma de mapa, a gravação em mídia da música ou cena realizada, enfim, toda e qualquer ação discente que tenha como objetivo perspectivar a experiência da aula. Aqui, o registro toma ares de avaliação para o artista orientador, momento no qual se compartilham as impressões de determinada experiência de aula e se analisam as transformações do grupo ou dos alunos individualmente. “É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (Freire, 2015, p. 63).

A relação entre planejar e registrar apresenta algumas funções pedagógicas importantes, sobretudo se essas dimensões estão interligadas e organicamente atreladas ao processo real desenvolvido pelo artista orientador com a turma, em sala de aula.

No entanto, é muito fácil, e até comum em contextos escolares mais tradicionais, que o planejamento e o registro saltem do plano pedagógico para o plano burocrático, do orgânico para o artificial, se transformem em demandas sem vínculo com a realidade.

Não nos parece viável, contudo, aplicar uma aula sem um plano, um escopo de possibilidades de ação, mesmo que esse planejamento venha minutos antes da vivência em sala, mentalmente. Também não nos parece possível que o artista orientador, ao fim de uma aula, não registre pelo menos em sua memória o que se passou no tempo em que esteve com os alunos. De forma que planejar e registrar são ações inerentes ao processo artístico-pedagógico, acontecem naturalmente. Por isso, o ideal é que sejam feitas da forma mais apropriada para cada contexto, levando em consideração as especificidades de cada trabalho.

A escrita é uma elaboração e um refinamento do pensamento. O salto da ideia abstrata, caótica ou subjetiva do pensamento para a palavra escrita organiza ao mesmo tempo que dá outra camada à reflexão. Escrever é como pensar outras vezes sobre o assunto abordado. A linguagem escrita do planejamento ou do registro oferece ao artista orientador uma nova oportunidade de refletir sobre seu processo com a turma, além de trazer à instituição uma valiosa contribuição do ponto de vista do assentamento de seu histórico de trabalho, de seu patrimônio pedagógico imaterial. Por fim, planejar e registrar são formas de se autoavaliar, pois colocam em xeque as ações metodológicas, peneirando as escolhas prévias e póstumas do artista orientador.

Inspirados pelo sentimento colaborativo que está na estrutura da própria linguagem teatral, o sentido de compartilhamento de trabalho está no centro da atuação institucional da Casa do Teatro. É muito comum, inclusive, que essa questão seja apontada por quem passa pela experiência profissional dentro da instituição. Passaremos agora por alguns modelos de ação em que essa característica se apresenta.

AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

Aspecto estrutural do trabalho pedagógico da Casa do Teatro, as reuniões pedagógicas são realizadas semanalmente desde sua fundação, em 1983. O principal ponto a ser observado é a própria constância e regularidade dessas reuniões. Desde sua criação, a equipe pedagógica – direção, coordenação e corpo de artistas orientadores – se reúne para tratar de temas ligados ao trabalho cotidiano das aulas e de aspectos ou desafios específicos dos alunos. Há também espaço para reuniões formativas, algumas delas com profissionais convidados do campo das artes, da educação e áreas afins, nas quais se

apresentam, discutem e praticam pontos específicos do trabalho em desenvolvimento naquele momento.

E como essas reuniões acontecem? Em roda, por pelo menos duas horas, artistas orientadores de teatro e das demais linguagens artísticas apresentam suas questões, dividem e discutem com o corpo diretivo as alternativas para o trabalho cotidiano: a criação do sentimento de grupo na turma, a integração de novos alunos, o alinhamento de jogos e exercícios que correspondam às necessidades formativas dos estudantes, o acompanhamento psicopedagógico de determinada criança ou adolescente, a resolução de alguma questão técnica ou da linguagem artística que esteja atrapalhando o processo criativo, as resoluções do trabalho de produção dos espetáculos, entre outras questões.

Aqui é importante ressaltar o caráter formativo dessas reuniões da Casa do Teatro. O trabalho de artista orientador passa por uma espécie de reciclagem semanal graças a um espelhamento nas reuniões, em que compartilha desafios e propostas de soluções; nessas ocasiões, os artistas orientadores têm a oportunidade de se ver representados por uma questão de outrem, acessando condutas e convicções que são trazidas à baila pelo debate suscitado entre os participantes em reunião. A comunhão que se dá com a presença do educador em situação de aprendizagem fortalece o grupo, sabedor da trajetória do pensamento pedagógico da instituição. Pensamento este formado pelas intenções do corpo direutivo, coordenativo, pela prática do artista orientador em sala de aula e pelas demandas que vêm das crianças e dos jovens.

A DIVISÃO DE TAREFAS NO DIA A DIA DAS AULAS

Ainda sobre o tópico do trabalho pedagógico compartilhado, outro aspecto importante diz respeito à rotina das aulas. Para além das reuniões pedagógicas, é muito comum que, durante o andamento do processo artístico-pedagógico, na práxis da aula, haja mais de um adulto em sala de aula. O artista orientador de teatro compartilha com outro colega, assistente ou coordenador a condução e o olhar sobre a turma.

Para alguns, isso pode parecer inusitado, mas os artistas orientadores da Casa do Teatro foram se acostumando a dar aulas na presença dos alunos de outras turmas e de companheiros de trabalho, que, pela própria característica do fazer pedagógico, carregam outra função na relação de ensino-aprendizagem. Ter a aula frequentada por um coordenador, outro artista orientador ou mesmo alguém da equipe administrativa acaba eventualmente configurando uma vantagem, materializada em comentários e em indicações objetivas e cuidadosas, que trazem outras camadas de entendimento do processo no qual está inserido.

Nesse sentido, o artista orientador se assemelha a um ator que precisa de um público para que seu trabalho faça sentido, porém os alunos não são o público ideal aqui, pois também estão em *performance* pedagógica. Valoriza-se, então, o olhar de outro educador, que, com distanciamento, percebe as microrrelações ou expande seu arco de atenção aos recônditos que o artista orientador, afetado passionadamente pela relação com os alunos, pode não prever.

Esta é uma dimensão formativa bastante valiosa na Casa do Teatro. Podemos dizer, com convicção, que, graças às conversas com seus assistentes ou coordenadores nos intervalos ou logo após as aulas, o artista orientador tem a possibilidade de se tornar mais consciente de si mesmo, de suas ações, de suas limitações, de seus vícios e virtudes pedagógicos. Como artista orientador, deixar-se ser observado na relação com os alunos não é fácil; é um estado que requer disponibilidade para a escuta, humildade para rever rotas previamente traçadas e confiança para afirmar as próprias escolhas, em detrimento de opiniões e direcionamentos contrários. É uma posição de aprendiz mesmo que esteja exercendo o artista orientador naquele momento. Aí está a beleza disso tudo.

A PRESENÇA DA PSICANÁLISE, APRESENTAÇÕES DE FINAL DE ANO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Há uma questão fundante na pedagogia da Casa do Teatro que é a presença margeadora do trabalho da psicanálise. Desde 1989, durante as reuniões pedagógicas, na contratação ou formação dos profissionais ou mesmo no cotidiano das aulas, a Casa do Teatro conta com o acompanhamento de um profissional da psicologia que desenvolve um olhar crítico sobre o trabalho dos artistas orientadores com as crianças e os jovens.

Dessa forma, a prática da linguagem teatral é vista por seu viés artístico e formativo em conjunção com os aspectos familiares e psicológicos de cada aluno. A psicanálise busca traçar paralelos entre as ações didáticas, os saberes psicopedagógicos, as devolutivas dos coordenadores e o conhecimento contextual de cada estudante em busca de alternativas que potencializem o trabalho dos artistas orientadores.

Embora não esteja à frente da ação teatral, pela regularidade e pelo rigor com que é levada, tornou-se um diferencial do trabalho desenvolvido na Casa do Teatro e se desdobra em resultados artísticos e formativos bastante contundentes e dialogados com a subjetividade de cada aluno.

A psicanálise se torna uma outra forma de ver o ensino-aprendizagem pelo teatro. Olhar a atuação cênica sob a perspectiva da construção da identidade psicanalítica po-

tencializa a dimensão do trabalho dos artistas orientadores por meio da linguagem, pois fica claro o quanto o embate com o material cênico (corpo, voz, espaço, música, texto, objetos etc.) é também um embate consigo próprio, com perspectivas de alargamento de si, de expansão do entendimento da própria identidade, através da alteridade que o teatro, como arte do encontro e do jogo, proporciona.

Ainda vale frisar que a presença da psicanálise, sobretudo nas reuniões pedagógicas, estimula uma espécie de varredura da identidade do artista orientador, pois ele passa a enxergar sua conduta pedagógica como o resultado daquilo que constrói sobre si mesmo ao longo dos anos, daquilo que aprende a valorizar e a entender como ensino-aprendizagem e como arte. É como uma lente de aumento que o faz enxergar os motivos pelos quais se depara sempre com os mesmos problemas, com os mesmos desafios em sala de aula.

O trabalho pedagógico compartilhado é, enfim, uma das características centrais da Casa do Teatro, e é através dele que artistas orientadores e alunos se sentem vistos, percebidos e orientados a buscar crescimento e inovação nas práticas pedagógicas do dia a dia da aula.

Outro elemento importante desse panorama estrutural da pedagogia da Casa do Teatro são as apresentações teatrais que acontecem ao fim de cada ano. Pioneiras como abordagem – pois sempre houve certa objeção a tornar público o trabalho feito com crianças em contexto artístico-pedagógico –, as apresentações são para a Casa do Teatro uma de suas mais importantes características. Por isso mesmo, são foco de constante debate, pensamento, reformulação e investimento por parte de toda a equipe envolvida nos trabalhos.

A partir do mês de maio de cada ano, os artistas orientadores já traçam um percurso de criação artística que terminará com a apresentação de um espetáculo teatral aberto a convidados, geralmente familiares e amigos. O espetáculo pode ser construído com base em um texto teatral ou não. Por vezes, um tema geral é o disparador do processo criativo. Em outros momentos, um conto, crônica ou romance é adaptado para a cena.

Qualquer que seja o caso, contudo, há uma particularidade bastante importante e que merece destaque: não há um roteiro prévio, com falas e diálogos a serem decorados pelas crianças e adolescentes; as situações dramáticas, mesmo as mais conhecidas da literatura, são construídas em processos contínuos de improvisação, jogos e brincadeiras, que acabam por se fixar de modo natural, sem a necessidade de seguir exatamente as palavras do autor, seja ele qual for.

O espetáculo é construído de tal forma que o texto é o resultado da compreensão física, racional, experencial e situacional do aluno, que se coloca no lugar da personagem e age, incluindo em relação à linguagem verbal, à sua própria maneira.

Nesse sentido, ao artista orientador cabe disparar as circunstâncias ficcionais presentes na história e também alinhavar as cenas a fim de dar a elas contorno e coerência dramatúrgica. Falaremos um pouco mais sobre a construção do espetáculo do fim do ano no item que aborda a questão da improvisação na Casa do Teatro.

A produção do espetáculo incumbe a uma equipe específica que cuida de conceber e produzir os figurinos e acessórios, sempre em diálogo com artistas orientadores e alunos. O cenário, na Casa do Teatro chamado de ambiente cenográfico, é projetado pelo artista orientador, muitas vezes com a ajuda da turma, inclusive na criação artesanal de objetos, painéis e demais elementos. No teatro, antes da apresentação, uma equipe de produção trata de montar luz e cenário, sempre sob a batuta do artista orientador. Os espetáculos geralmente têm duração entre 40 minutos e 1h30, e acontecem em teatro profissional na cidade de São Paulo.

Sempre é possível perguntar qual é o sentido de construir um espetáculo e apresentá-lo ao público num processo de ensino-aprendizagem que envolva crianças e adolescentes, já que, às vezes, a formalização de um trabalho teatral em um espetáculo “apresentável” pode tolher uma formação artística natural, orgânica. Há, contudo, algumas questões que precisam ser levadas em consideração no caso da Casa do Teatro. A primeira delas é que a apresentação pública é uma demanda real que já é sabida desde o início das aulas, de modo que essa etapa já é considerada desde o começo do processo pedagógico. Isso influencia todo o trabalho, pois, desde o início, o artista orientador e principalmente os alunos consideram que apresentar publicamente fará parte da brincadeira de fazer teatro, ou seja, tudo o que é construído ao longo do processo, dos jogos aos ensaios, dialoga com a apresentação. Assim, a noção de plateia já se apresenta como conteúdo com o qual vai lidar, é parte do ritual cênico. A construção da peça não é uma surpresa; pelo contrário, faz parte dos planos.

Em outro sentido, há uma vantagem na apresentação de um espetáculo, em vez de um exercício ou mostra de cenas, que é certa noção de dramaturgia que só o espetáculo finalizado traz. Chamam muito a atenção a preocupação e o tempo gasto em reuniões com discussões sobre a dramaturgia do espetáculo, seu sequenciamento, a coerência da história, enfim, seu acabamento do ponto de vista dramatúrgico. Faz parte do conteúdo a ser abordado com as crianças e adolescentes o espetáculo como unidade de sentido, com começo, meio e fim, independentemente de sua poética.

Com os alunos, é também bastante trabalhada a ideia de trajetória da personagem, com ênfase à ideia de causa e efeito. Mas qual é a importância pedagógica disso? Bem, quando se destaca o papel da dramaturgia como organizadora da linguagem teatral, coloca-se luz sobre a importância da palavra. A palavra da personagem, mas também a palavra do aluno, que empresta sua voz à personagem. Tudo em cena tem valor, tem importância,

nada está sobrando ou é indiferente ao todo. E, quando a trajetória da personagem ao longo da história importa, ou seja, quando a criança precisa estudar e procurar realizar o caminho de transformação de sua personagem ao longo da história, no palco, novamente ela se coloca como protagonista de si, como peça fundamental para o bom desenvolvimento da cena.

Ainda sobre a função pedagógica da apresentação pública, é preciso destacar o papel fundamental que a plateia exerce sobre os atores/crianças na hora da apresentação. É patente que o ritual cênico se completa com a presença do público e, no caso da Casa do Teatro, não seria diferente. Apresentar para uma plateia alheia ao processo de um ano de trabalho é ter a oportunidade de estudar a força do diálogo artístico, perceber o quanto os códigos expressivos escolhidos atuam na subjetividade do público.

Por mais que as dificuldades para se erguer um espetáculo com crianças e jovens sejam enormes muitas vezes, destacamos aqui sua importância pedagógica do ponto de vista da experiência formativa.

A apresentação é, contudo, apenas uma etapa do ensino e aprendizagem na Casa do Teatro. É um ponto e vírgula que serve como pausa, mas que aspira a uma continuação, a uma avaliação e a uma prospecção de saberes que, na sequência, vão invadir a casa das famílias, no bate-papo depois da peça, no diálogo sobre o que se viu no palco. Apresentação no teatro é fim e meio ao mesmo tempo.

Outro aspecto fundamental do trabalho desenvolvido pela Casa do Teatro e presente desde seu início, em 1983, é o trabalho com as variadas linguagens artísticas, por meio das quais se desenvolve uma trajetória educativa/formativa preocupada com as potencialidades de cada aluno em diferentes segmentos artísticos.

Embora o teatro seja a linguagem artística central – ou seja, os alunos passam por um processo de criação fundamentalmente teatral –, as turmas, a depender da proposta de cada espetáculo, podem receber visitas de artistas orientadores chamados de especialistas, que focam em outras linguagens artísticas, tais como: circo, música, vídeo, dança, artes visuais, entre outras. Há também momentos de estudo de vertentes específicas do teatro: teatro de sombras, teatro de bonecos, teatro de animação, teatro musical, por exemplo.

Ou seja, o teatro segue como eixo, mas, pontualmente, os alunos têm outras experiências ligadas a linguagens artísticas diversas, incluindo as variantes das artes cênicas. Quais são os desdobramentos formativos dessa experiência multidisciplinar? Bem, podemos pensar sob ao menos três pontos de vista.

O primeiro diz respeito ao aumento das referências artísticas e, portanto, culturais dos estudantes. Ao conhecer uma música, o aluno também entra em contato com o autor, com o momento histórico e social da composição. A mesma coisa acontece quando

se dedica a estudar um tipo específico de expressão da dança ou adentra o universo de algum artista visual, por exemplo. Do ponto de vista cultural, o universo referencial da criança expande-se a ponto de se ampliarem também as possibilidades de leitura do mundo. Aqui, estamos admitindo a arte como forma de conhecimento, como registro de um tempo histórico, como espelho social, reserva cultural.

Outro ponto de vista importante do trabalho com as linguagens artísticas diz respeito ao aprofundamento da aprendizagem teatral. Sabemos que o teatro é uma linguagem multidisciplinar, que abrange matrizes verbais (o texto dramático), visuais (luz, cenografia, figurinos, vídeo, projeções), musicais (sonoplastia), tendo no corpo-presença um lugar de encontro dessas dimensões. Sendo assim, para se estudar o teatro, se faz necessário pesquisar essas matrizes em suas especificidades. Ao ter uma aula sobre a linguagem audiovisual, por exemplo, o aluno, ao mesmo tempo que estuda as características desse tipo de abordagem expressiva, é convidado a pensá-las nos possíveis usos delas na cena, na encenação teatral. E assim acontece com todas as linguagens artísticas experimentadas, num movimento pendular que transita entre especificidade da linguagem e seu uso no trabalho com o teatro.

Para as vertentes do teatro (teatro de bonecos, animação, sombras, teatro musical), esse movimento evidentemente é mais imediato, pois ocorre dentro do mesmo espectro de linguagem, a cênica. É bastante comum os alunos quererem agregar conhecimentos que tiveram ao longo do ano em seus espetáculos no final do ano.

O terceiro ponto de vista importante para se pensar a relevância do trabalho com as diferentes manifestações artísticas incide justamente na ideia do trabalho com a linguagem. Podemos pensar aqui a linguagem como a combinação de códigos expressivos (palavras, cores, movimentos, frames, ações, formas etc.) que, no todo, formam uma unidade de sentido que acaba por comunicar objetiva ou subjetivamente, ideias, sentimentos, provocações, reflexões e/ou visões de mundo.

Cada linguagem artística possui seu escopo próprio de códigos expressivos e dinâmica interna específica para organizá-los. Ao entrar em contato de maneira consciente com a linguagem, o aluno comprehende modos diferentes de organização das ideias e suas formas de expressão, ou seja, testemunha possibilidades de alinhamento e canalização de pensamentos, sentimentos e ideias. Esta é uma das principais razões para se estudar arte: compreender que o caos chamado de subjetividade humana pode ser organizado por meio de códigos expressivos concretos e objetivos, a fim de que essa própria subjetividade emerja e se revele de modo um pouco mais compreensível para nós, por um instante que seja.

Candido (1995, p. 177), ao defender o direito à literatura, o faz da seguinte forma: “Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária tor-

na-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.”

E conclui: “Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização” (Candido, 1995, p. 178).

Podemos, sem prejuízo, transpor essa ideia do universo literário para qualquer outra linguagem artística e, neste caso, afirmar que, ao entrar em contato com diferentes linguagens artísticas, a criança ou o jovem tem a oportunidade de perceber infinitas formas de organização do pensamento e se inspirar nelas, organizando a si próprios. E o trabalho com as linguagens artísticas realizado pela Casa do Teatro facilita esse movimento, apresentando novas possibilidades de contato com o caos esteticamente organizado.

Ao longo do histórico da Casa do Teatro, as linguagens artísticas que fizeram parte dos processos artístico-pedagógicos foram mudando em diálogo com as demandas de cada tempo e de acordo com as necessidades de cada turma.

O JOGO NA CASA DO TEATRO

Antes de começar a falar sobre o jogo na Casa do Teatro, gostaríamos de abrir um espaço de explanação sobre o sentido dessa prática na vida da criança e no fazer cênico.

Em primeiro lugar, pedimos a você, leitor, que pense nos jogos de sua infância, sobretudo aqueles que realizava coletivamente. Pense também nos jogos ligados aos esportes. Pronto, agora veja a definição a seguir e veja se se aplica ao que você pensou:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (Huizinga, 2001, p. 33).

Agora, convidamos você a substituir a palavra *jogo* da definição acima, de Johan Huizinga no livro *Homo Ludens* (2001), pela palavra *teatro*. Verá, de certo, que podemos tranquilamente fazer a substituição sem prejuízo ou incorreção.

O teatro é uma atividade que acontece num tempo (ao vivo) e num espaço (palco) delimitados, é uma ação voluntária que tem fim nela mesma, ou seja, não carrega a obrigação de sua realização nem função prática que se desdobre em consequências igualmente práticas, funcionais. É também desenvolvido e acompanhado pela plateia com base em certos pactos, também chamados de regras ou convenções, entre todos os participantes

do acontecimento cênico. Por fim, é permeado por um sentimento, também chamado de estado de jogo, que vai da tensão à euforia da realização. Tudo isso transporta, do mundo real ao ficcional, do cotidiano ao extracotidiano, atores e plateia, que são trazidos de volta na hora do blackout, quando as cortinas se fecham e as palmas aparecem. No momento em que acontece, o teatro é um jogo.

Ora, se o teatro por si só é um jogo, os atores, as atrizes e a plateia são os jogadores. E, para jogar qualquer jogo, não tem segredo: você precisa aprender a jogar, isto é, entender e respeitar as regras combinadas para que o jogo (ambiente ficcional) continue vivo, compreender os macetes e truques (técnicas), perceber e colaborar com seus parceiros (escuta e proposição), blefar (improvisar) quando couber, conhecer os materiais ou objetos próprios daquele jogo (corpo, voz, espaço, ritmo etc.), ter ciência dos objetivos da jogada (circunstâncias dadas) e, sobretudo, estar inteiro no que faz, imbuído de presença. A presença do jogador é extremamente relevante no jogo. É disso que se trata o teatro.

Agora, podemos pensar por que estudar o teatro pelo viés do jogo pode ser uma boa oportunidade formativa para crianças e jovens, já que a primeira coisa que o teatro exige de qualquer pessoa que o experimenta é considerar que existe um outro a quem finalmente se dirige, seja este um colega de cena, seja o próprio público. Estes são os parceiros fundamentais da “jogatina teatral”. Também poderíamos dizer que esse outro poderia ser: o autor ou autora do texto, com quem o ator se relaciona indiretamente através das palavras; a pessoa que dirige o espetáculo, cuja parceria é intrínseca pela ação necessária de “ver de fora” durante os ensaios; as demais pessoas da equipe técnica: contrarregras e operadores de luz e som, por exemplo, cuja participação na hora do espetáculo se dá fundamentalmente pela escuta e pelo diálogo com o que o elenco faz no palco.

E como se aprende a jogar?

Ao longo da história do ensino-aprendizagem do teatro, foram sendo criadas ações metodológicas que têm o jogo como base. São estruturas pedagógicas relacionadas ao teatro que, de certa forma, seccionam o grande jogo geral da cena em competências e habilidades menores, mais focadas, digamos, e que por isso mesmo se relacionam diretamente com ela, a cena.

Segundo a pesquisadora estadunidense Viola Spolin, uma das referências nos chamados jogos teatrais, é possível afirmar que:

[...] os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação

que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (Spolin, 2015, p. 4).

Spolin dá ênfase ao caráter vivo do jogo, que solicita um jogador sabedor de si, inteiro, consciente da realidade própria dessa prática. Também, para ela, as regras, a instrução, o foco e a avaliação fazem parte do jogo teatral, o que aponta para uma visão mais estruturalista dessa atividade. Com destaque para o papel das regras, Koudela (2013, p. 48), comentando Viola Spolin, faz uma associação entre rigor e liberdade:

A função mais importante que o jogo de regras cumpre no processo é o parâmetro claro que gera a confiança necessária para jogar o jogo. Quando o indivíduo percebe que não existe a imposição de modelos ou critérios de julgamento e que o esquema é claro, ele deixa de lado o medo de se expor (subjetivismo) e participa da ação conjunta.

O pesquisador Slade (1978) apresenta outra forma de pensar o jogo, mais focada na relação entre adultos e crianças, artistas orientadores e alunos – relação esta que, segundo ele, deve estar mais no campo da “nutrição” do que da interferência. O jogo, no caso de Slade, é mais um laboratório de efervescência de expressão, a construção de um tempo/espaço que suscita a escuta, o diálogo, a imaginação, a criatividade e a constituição de relações humanas observáveis. Diz Slade (1978, p. 18) sobre o jogo que, em sua acepção, é chamado de jogo dramático:

O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio da consideração e empatia.

Na visão desse autor, o artista orientador é elemento essencial de condução do jogo, colocando-se também em situação lúdica, conforme explica a artista orientadora Maria Lúcia Puppo:

Ao professor, “aliado amoroso”, “guia bondoso e suave”, cabe uma atuação peculiar. Ele suscita a manifestação lúdica, faz perguntas relativas ao jogo, conta histórias a serem dramatizadas, atribui papéis, propõe situações fictícias, solicita contribuições dos jogadores, chama a atenção para detalhes da dramatização, joga junto com o grupo. É sempre ele o fio

condutor da experiência; sua tutela se manifesta não só pela voz; até mesmo a integridade da sua pessoa pode se fazer presente e mesclar-se à ficção gerada (Puppo, 2015, p. 43).

Na mesma direção de Slade, Benjamin (2002, p. 114) dá luz ao espaço da moral nas relações entre as crianças dizendo que “[...] as tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores”; e completa: “O que conta é única e exclusivamente a influência imediata do diretor sobre as crianças através de conteúdos, tarefas, eventos. A coletividade das próprias crianças encarrega-se de executar os inevitáveis ajustes e correções morais (Benjamin, 2002, p. 114-115).”

O filósofo alemão não diz especificamente do jogo, mas defende a prática teatral coletiva, emancipatória e marcada pelo “ordenamento experimental” que dela advém. O brasileiro Hilton Carlos de Araújo reforça o traço espontâneo do jogo:

Outro ponto muito importante que deve ser tocado nesta abordagem inicial é o fato de que um jogo dramático não deve ser proposto com começo, meio e fim previamente determinados. Apenas o começo deve ser proposto; o meio e o fim vão decorrer espontaneamente da atuação dos alunos (Araújo, 1986, p. 83-84).

Viola Spolin, Peter Slade, Walter Benjamin e Hilton Carlos de Araújo têm em comum o fato de pensarem o teatro como relação, que tem na ideia de coletivo o centro de sua identidade enquanto linguagem. E o jogo representa esta característica, a da interação lúdica em grupo.

Assim, quando tomamos de empréstimo o jogo da área de formação de atores e atrizes profissionais e o levamos à área da educação pela arte, em que atua a Casa do Teatro, temos uma possibilidade de criar um espaço e um tempo de criação e reflexão coletiva que propiciem o trabalho da subjetividade, da interação, da fala e da escuta. Ao fim, o jogo acaba por apresentar aos estudantes os caminhos da construção de uma linguagem artística teatral, que tem como fundamento o “estar juntos, presentes e em pacto criativo”.

O jogo faz parte de todas as aulas da Casa do Teatro. Mesmo nos momentos em que o trabalho com o espetáculo do fim do ano esteja avançado e os ensaios sejam o foco de atuação dos artistas orientadores, atividades lúdicas acabam por vir, pelo menos, para o aquecimento ou encerramento das atividades. Sendo assim, o jogo é muito esperado pelos alunos, sabedores de que jogar é sinônimo de fazer teatro.

Ele é parte constitutiva do trabalho de formação das turmas, atuando diretamente no desenvolvimento das seguintes competências:

- Desinibição: o foco do jogo aqui é transportar a criança ou o adolescente de seu mundo estritamente interior e colocá-lo em relação com o artista orientador, com o espaço e com o próprio fazer teatral. É também uma maneira de, através da ludicidade, possibilitar ao aprendiz um momento de percepção de sua racionalidade cerceadora e colocá-lo em função de seu próprio corpo em estado de brincadeira, solto e criativo.

- Integração: há também, intimamente ligada à função anterior, a dimensão relacional do jogo. Neste caso, a criança ou o adolescente desenvolve a competência de se relacionar com o outro no nível do pacto, do acordo, da colaboração ou mesmo da competição. Dessa forma, o jogo o leva a criar sociedades momentâneas com vista a certo objetivo, determinado pelo próprio jogo. A qualidade das relações suscitadas pelo jogo acaba por se estender para outros momentos da aula, gerando a integração necessária para o bom andamento do processo. Os jogos são realizados com esse objetivo quase sempre no início de cada ano na Casa do Teatro, quando as turmas estão se formando e é preciso criar uma identidade de grupo, um corpo coletivo. Contudo, eles são retomados a cada vez que um integrante novo chega.

Só podemos nos integrar com o que conhecemos, mas isto não basta; é preciso, como nos sólidos geométricos, “aplanar arestas” para que as faces se adaptem com maior facilidade. É imprescindível que desenvolvam a capacidade de melhor se relacionarem consigo mesmos, com o outro e com o mundo.

Acredito que a expressão harmonizar os desiguais seja a mais importante, pois muita gente crê que para se integrar é preciso se anular, se massificar, perdendo suas características pessoais. Não. É preciso que pessoas diferentes possam conviver num relacionamento harmonioso, para melhor realizarem a tarefa a que se propõem (Araújo, 1986, p. 25 e 26).

As duas aplicações de jogos referidas são mais funcionais, dialogam com interesses que são mais da ordem do comportamento, do relacionamento dos alunos ou da fruição do processo pedagógico. Passemos, então, ao próximo tópico, que se assenta na prática do jogo em diálogo com questões do teatro enquanto linguagem.

- O jogo como aprendizagem de aspectos da linguagem teatral: constitui outro uso bastante importante dos jogos na Casa do Teatro. Sua função é ensinar a própria linguagem do teatro a crianças e adolescentes, pois, como já vimos, o teatro, em si, é um jogo. Além de desenvolver a desinibição e a integração, o jogo é a própria prática do teatro e de sua linguagem naquilo que ela tem de mais específica em relação às outras artes. Essa consciência faz com que o trabalho dos artistas orientadores seja desobrigado de caminhar na direção dos ensaios e repetições e focalize uma espécie de manutenção da capacidade dos alunos

de se relacionarem ludicamente pautados pelas regras, pelos pactos, pela liberdade, pela colaboração e pelas circunstâncias dadas pela ficção com a qual estão trabalhando. Ou seja, o que importa não é a cena em si, sua *performance* ou até seu acabamento, mas o constante estado de jogo no qual crianças e adolescentes brincam de ser uma personagem e se colocam em situação ficcional por determinado tempo, em um espaço ficcional específico. Nesse sentido, o jogo é também um fim, e não somente um meio para aprender teatro.

Ainda sobre este tema, há de se destacar, dentro das práticas da Casa do Teatro, o caráter de invenção. Não é raro haver jogos criados e lapidados por artistas orientadores e alunos diante de necessidades específicas e contextos próprios. Ainda nesse sentido, ao longo das quatro décadas de sua existência, é possível acompanhar procedimentos de jogos que vão se criando e transformando conforme o tempo passa, na medida em que as crianças e os adolescentes mudam e o sentido de cada ação pedagógica se recicla. O jogo de hoje, apesar de apresentar a mesma estrutura, ganha outra função em comparação ao momento em que começou a ser utilizado, exatamente pelas transformações ocorridas em cada tempo histórico.

Ainda em relação aos jogos, há as brincadeiras populares, que em muitas aulas são resgatadas e aplicadas dentro das práticas de ensino e aprendizagem do teatro. Por exemplo: pique-bandeira, corre-cotia, queimada, pega-pega, cabra-cega.

A IMPROVISAÇÃO

Chacra (2010, p. 39-40) defende que a improvisação e o teatro são feitos do mesmo material e se confundem inexoravelmente:

Partimos do princípio de que a improvisação é elemento constituinte da vida teatral e que não pode ser descartada ou inserida em função de modelos dramáticos. É do conhecimento de todos que o teatro nasce da improvisação, do ponto de vista de qualquer termo teatral nela contido. Porém, não se separa da improvisação como o recém-nascido se separa do corpo da mãe. Não há o corte do cordão umbilical. O teatro continua se alimentando e respirando através dela e com ela. Mesmo em seu grau mais elevado, complexo e independente, a improvisação continua sendo seu sopro de vida.

Por isso, está na base do trabalho de muitos cursos e escolas de teatro o uso da improvisação, assim como faz parte da maioria dos cursos de teatro o uso do jogo como

instrumental metodológico. Contudo, o jogo e a improvisação não são a mesma coisa. O jogo é uma estrutura sobre a qual os atores/alunos caminham e sobre a qual podem improvisar. A improvisação pode derivar do jogo, daí o termo “jogos de improvisação”, que nada mais são do que estruturas de relação entre os elementos expressivos do teatro (espaço, corpo, texto, movimento, ação, circunstância etc.) que prescindem de espontaneidade e acordo de regras e são potenciais geradores do improviso. Há uma grande variedade de literatura especializada na improvisação teatral. Aqui, focarei as práticas específicas da Casa do Teatro.

É sabido que essa atividade, a improvisação, tanto para a formação de atores profissionais quanto no contexto formativo de crianças e jovens, trabalha no desenvolvimento de capacidades humanas direcionadas à organicidade, espontaneidade, entendimento da identidade, relação com o coletivo, entre outras.

Podemos, no entanto, destacar alguns pontos do trabalho na Casa do Teatro em que o improviso é visto de maneira ainda mais fundamental.

A improvisação acontece em uma ação artística decorrente das brincadeiras e jogos infantis, praticados com “severidade clerical”, para usar novamente a expressão de Benjamin, que permite ao mesmo tempo uma socialização da criança na brincadeira e um desenvolvimento autoral, em que as marcas individuais são potencializadas. Permanece, assim, uma produtiva tensão entre sua formação individual e a criação coletiva no presente, sem preparos anteriores e sem qualquer pré-formalização, ou sem que tenham que seguir um roteiro ou um projeto prévio. O jogo é sempre imprevisível e não planejado (Cortez, 2018, p. 131).

A improvisação é bastante presente no escopo metodológico da Casa do Teatro, tanto por sua estreita relação com o jogo, como dito, quanto por uma característica fundamental desenvolvida pela escola que diz respeito à montagem dos espetáculos que são apresentados no final do ano. Para falar disso, primeiro será preciso explicar como se dá a montagem da peça.

Desde o início do ano, durante os jogos de desinibição, interação e criação de cenas, os artistas orientadores fazem uma espécie de avaliação diagnóstica para procurar compreender quais são os temas de interesse das turmas. Essa percepção é construída com base nos assuntos que aparecem nas cenas, durante as conversas com a coordenação ou em diálogo com o histórico dos estudantes da Casa do Teatro. Além dos temas de interesse dos alunos, são levados em consideração os assuntos que têm potencial para desenvolver questões específicas dos alunos ou das turmas. Se há uma turma muito desconectada

ou com problemas de relacionamento, procura-se um texto ou assunto que, de maneira transversal, trate sobre integração, identificação, respeito às diferenças. Se os alunos estão muito angustiados com as demandas da escola regular, talvez o tema possa elaborar relações de responsabilidade e liberdade, por exemplo.

Estabelecido um tema, na maioria dos casos os artistas orientadores vão em busca de um texto que o aborde, que pode ser um texto teatral, um conto, uma crônica, um romance ou mesmo a junção de vários gêneros textuais. Há também quem renuncie a um texto de referência e construa a peça lançando mão de outros estímulos, como imagens, jogos ou brincadeiras. O texto de referência, contudo, é bastante aconselhável principalmente para garantir certa unidade dramatúrgica e por projetar uma perspectiva de começo, meio e fim para o artista orientador e para os alunos. Mesmo que o texto seja adaptado, modificado ou questionado, ele ainda serve como ponto de retorno e segurança.

Para aqueles processos que não prescindem de um texto de referência, o papel da improvisação é evidente, visto que as narrativas e os diálogos são forçosamente construídos partindo do imaginário e da subjetividade dos alunos que estão no processo. Jogos dramáticos, exercícios de improvisação e laboratórios de criação são feitos para que as situações cênicas emergam dos temas, da improvisação gerada, e as cenas sejam construídas.

No entanto, o ponto a ser destacado é o papel da improvisação mesmo quando há um texto de referência. Há, de início, o trabalho do artista orientador de apresentar ou projetar a história como um todo, para que os alunos conheçam a trama que será encenada. Esse trabalho é importante na medida em que, para os alunos atores, é fundamental saber da trajetória de sua personagem ao longo da história, uma espécie de linha contínua sobre a qual ele deve atuar ao longo do tempo.

Diante disso, o processo das aulas começa a abrir espaço para a construção de cenas. Os alunos não decoram o texto *a priori*; as falas são elaboradas na vivência das circunstâncias das cenas. Circunstâncias essas que são improvisadas pelos alunos, ajustadas pelo artista orientador, improvisadas novamente, avaliadas pela turma de acordo com o trajeto coerente da trama, improvisadas novamente e repetidamente até que as falas dos alunos não sejam somente as do autor, mas as dos próprios estudantes, que internalizam suas personagens nas conjunturas das cenas e da peça como um todo.

Por mais que o grupo tenha ensaiado antes, criado juntos, ninguém sabe a maneira como eles irão realizar cenicamente a apresentação. Este é um paradoxo, pois a liberdade de criar, de colocar palavras, frases novas, ouvir os colegas em cena, e estar aberto para as reações que virão, fazem, ao que parece, a encenação mais viva no palco (Cortez, 2018, p. 125).

O papel da improvisação na Casa do Teatro, portanto, é dar voz ao aluno. Mais do que um procedimento de criação teatral, a improvisação é a oportunidade para que o estudante elabore e externe de maneira particular e original a sua própria subjetividade através dos estímulos que o texto gera.

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa da sua construção (Freire, 2015, p. 67).

Em razão desse processo de criar pela improvisação, o espetáculo apresentado no final do ano se manifesta de maneira particularmente viva, de modo a ampliar a dimensão de autoria dos alunos, que constroem a cena e as personagens junto com o autor. A improvisação, portanto, marca um fazer formativo centrado no aluno, em seu desenvolvimento humano e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste escopo de colunas pedagógicas e paredes conceituais é feita a planta da Casa do Teatro. Mesmo as questões mais ligadas à gestão e organização didática, como o planejamento e o registro, por exemplo, são orientadas pela organicidade da relação artístico-pedagógica entre artistas orientadores e alunos. O respeito ao tempo de cada ação formativa, o investimento nas reuniões pedagógicas, a possibilidade da mudança de rota e a centralidade no jogo e na improvisação apontam para essa característica institucional. Evidentemente, como em toda e qualquer experiência pedagógica, as ações da Casa estão em constante renovação e são trazidas à baila cada vez que um novo desafio se apresenta, como que pedindo novas soluções, mesmo para problemas antigos.

Nesse sentido, é preciso dizer também que o trabalho da Casa do Teatro parte sempre das necessidades dos alunos e de seus anseios expressivos. De forma que sua linha de atuação é construída pelos próprios alunos e artistas orientadores em seus processos artístico-pedagógicos. Não há, portanto, uma defesa *a priori* e cega de conceitos e práticas de jogo, nem de improvisação, nem de quaisquer pontos ligados à pedagogia do teatro, muitos deles em disputa acadêmica, inclusive. Importa menos se a prática adotada é ligada a Peter Slade ou Viola Spolin, se a inspiração é em Sandra Chacra, Walter Benjamin, Olga Reverbel, Hilton Carlos de Araújo ou Paulo Freire. As ideias desses estudiosos e

de alguns outros estão, em alguma medida, na prática dos artistas orientadores da Casa do Teatro. Contudo, os referenciais metodológicos estão em função do trabalho artístico. Assim como os teóricos e filósofos, que convivem em igual teor e a serviço do contexto trabalhado com determinados alunos, em determinado tempo, espaço e teor artístico.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Hilton Carlos de. *Artes cênicas: introdução à interpretação teatral*. Rio de Janeiro: Agir, 1986.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- CORTEZ, Lígia Maria Camargo Silva. *De Asja Lacis à Casa do Teatro: teoria e práticas do teatro com e para crianças*. 2018. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Para alimentar o desejo de teatro*. São Paulo: Hucitec, 2015.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Improvização para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRINCAR DE CIRCO NO JOGO DO TEATRO: O CIRCO COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS NA CASA DO TEATRO

Célia Borges¹²

No início dos anos 1990, as artes circenses passaram a integrar o rol de linguagens artísticas abraçadas pelo projeto pedagógico da Casa do Teatro para a formação cultural e humanística de crianças e de adolescentes. Essa integração se deu em um momento de virada, no Brasil, do paradigma de formação para as artes do circo¹³ e de expansão do lugar do circo no universo das artes da cena, seja com o surgimento de escolas formais de artes circenses, seja com a fundação de coletivos artísticos que cruzaram com sucesso, em suas criações, elementos tradicionais tanto do circo quanto do teatro.

Na Casa do Teatro, a aprendizagem associada a técnicas circenses encontrou caminho no projeto pedagógico geral da instituição com base em duas premissas principais: de um lado, incorporou jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos basilares; de outro, adotou a cena feita por e para crianças como espaço de conflagração de elementos do circo.

No presente estudo, além de se apresentar, em linhas gerais, um cenário histórico da chegada das artes do circo à Casa do Teatro, desenvolve-se, de forma mais precisa, um retrato de como, atualmente, circo e teatro unem-se em um picadeiro-palco de jo-

12. Célia Borges é atriz, artista circense, palhaça e artista orientadora e atua na área teatral desde 1992. Bacharel em teatro pela Escola Superior de Artes Célia Helena; licenciada em Teatro pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro; mestra em artes da cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH). Participou da Escola Livre de Teatro, Centro de Formação Profissional em Artes Circenses, especializando-se em várias modalidades, como palhaçaria, aéreos, equilíbrio e acrobacia. Atuou em companhias como Acrobáticos Fratelli, Linhas Aéreas, Circo Mínimo e Os Impossíveis. Como atriz e artista circense, participou de espetáculos com direção de Tiche Viana, Cida Almeida, Rodrigo Mateus, Naum Alves de Souza, Débora Duboc e Kiko Caldas. Desde 2004, é professora de artes circenses para crianças no Galpão do Circo e, desde 2007, é artista orientadora polivalente na Casa do Teatro, em que desenvolve atividades de teatro e circo.

13. Embora costume parecer uma categoria única, “circo” é, na literatura especializada, um campo múltiplo que se espalha em pelo menos três territórios principais: 1) o *circo tradicional*, caracterizado por empreendimentos familiares e pela manutenção de companhias que, além de modalidades circenses, oferecem espetáculos de circo teatro; 2) o *novo circo*, híbrido de circo tradicional e teatro dramático, cujas origens provavelmente remetem aos experimentos das vanguardas teatrais russas do início do século XX (especialmente ao trabalho do diretor Vsevolod Meyerhold); e, por fim, 3) o *circo de rua*, feito por artistas independentes que se utilizam de técnicas circenses em espetáculos improvisados na rua. Neste trabalho, recorreremos aos termos *circo*, *arte do circo* ou *arte circense* de modo relativamente intercambiável, tendo em vista que o objeto principal de análise, aqui, é o circo como linguagem artística geral em um contexto pedagógico bastante específico.

gos teatrais sempre em transformação, em uma pesquisa artístico-pedagógica contínua de vocação empírica e exploratória. Embora as ações investigadas ocorram, na Casa do Teatro, tanto com turmas de crianças quanto de adolescentes, nos voltaremos com maior atenção, neste capítulo, para o trabalho desenvolvido com crianças de 4 a 9 anos, por terem sido elas que vieram a constituir, para o circo, um público preferencial de jogo e de criação compartilhada.

ABRAM ALAS PARA O CIRCO!

Em seu incansável caminho de investigação pedagógica para a formação cultural e humanística de crianças e de adolescentes, seria inevitável que o projeto sempre em construção da Casa do Teatro cruzasse, em algum momento, com a arte do circo. O primeiro encontro oficial se deu em 1991, quando Raul Barreto¹⁴ chegou à Casa do Teatro com a missão de integrar, a um trabalho artístico-pedagógico já em curso, práticas e técnicas do universo do circo, entre elas acrobacias de solo, malabares e manipulação de aparelhos, palhaço (gagues, claques, cascatas), tecido acrobático, trapézio fixo, lira e perna de pau.

O que se inaugura de forma pioneira ali, no início da década de 1990, é uma pesquisa pedagógica de natureza empírica que segue em curso e que pretende se manter aberta ainda por muito tempo, uma vez que, na Casa do Teatro, assume-se a missão de construir um espaço de ensino-aprendizagem sempre em sintonia com mudanças sociais, artísticas e culturais, que nos obrigam a uma constante readequação de conteúdos e de metodologias. Esse constante fluxo de ideias, de práticas e de pessoas é fundamental para que estejamos sempre em íntima conexão com as demandas e as necessidades de quem mais importa: cada criança e cada adolescente que chega à escola todos os dias. O projeto começado por Raul Barreto foi, assim, transformando-se à medida que sua aplicação prática apontava potencialidades e limites, bem como sinalizava novas rotas de trabalho criativo a serem exploradas.¹⁵

14. Palhaço, ator e produtor, Raul Barreto trabalhou com Antonio Nóbrega de 1985 a 1992 como produtor, pesquisador e palhaço. Estudou no Circo Escola Picadeiro, onde se formou palhaço, malabarista e atirador de facas. Concluiu o curso de circo com estágio no Centre Nationale des Arts du Cirque, em Chalones sur Marne (França). No ano de 1993, entrou para o Grupo Parlapatões, no qual realizou, como palhaço e produtor, mais de 30 espetáculos, participando dos principais festivais nacionais e internacionais. Em 2006, Raul Barreto fundou o Espaço Parlapatões. Além de ter participado da criação do Circo Roda Brasil, Raul foi professor de artes circenses na Casa do Teatro durante oito anos.

15. Entre as pessoas que se dedicaram, nas últimas quatro décadas, a levantar na Casa do Teatro a lona concreta e simbólica sob a qual teatro e circo se cruzam na formação de crianças e de adolescentes, podemos citar, ainda, Mariana Maia, Ademir Emboava, Alessandra Peixoto, André Carvalho, Sandro França, Marina Mansur, Naíra Gascon, Tathiana Both e, atualmente, como principal responsável pelo ensino desta linguagem na Casa do Teatro, Célia Borges Cardoso, autora deste artigo.

É importante, entretanto, entender essa chegada oficial da arte circense à Casa do Teatro em um contexto histórico mais amplo: já desde o final da década de 1970, no Brasil, começava a se delinear uma mudança de paradigma que viria a reformar profundamente não apenas uma leitura corrente do que seria o ensino de circo, mas do que seria a arte circense como um todo. Um marco importante dessa virada foi a fundação, em 1978, da Academia Piolin de Artes Circenses, primeira escola de circo de São Paulo. A Academia Piolin de Artes Circenses firmava, assim, um novo paradigma pelo qual se compreendia que aprendizagens do circo também poderiam se dar, de forma organizada e dirigida, fora do território cultural tradicional nômade da “vida no circo”. Bolognesi (2018, p. 58) afirmaria que: “As escolas abriram as portas do ensino das artes circenses para além dos nascidos sob a lona, provocando uma ruptura com o modo de transmissão da memória oral, tal como praticado pelas famílias e companhias circenses itinerantes.”

Isso, obviamente, ensejava que se formassem artistas circenses com perfis culturais muito diversos, inclusive com atuações que não necessariamente se vinculavam ao mundo das companhias tradicionais. Na esteira da Academia Piolin de Artes Circenses, são inaugurados outros empreendimentos para o ensino de circo, entre eles a Escola Nacional de Circo (em 1982, no Rio de Janeiro), a Escola Picolino de Artes do Circo (em 1985, em Salvador) e o Circo Escola Picadeiro (em 1985, em São Paulo), este último uma instituição privada, fundada por José Wilson Moura Leite, o palhaço Geleia, artista da terceira geração da família Moura, com origem em Alagoas. O caso do Circo Escola Picadeiro é muito importante neste contexto, porque nele se formariam vários artistas cujas atuações teriam impacto evidente na cena teatral de São Paulo.

Entre os grupos que nasceram de artistas com formação na escola de José Wilson, estão, por exemplo, o Acrobático Fratelli, o Parlapatões, a Nau de Ícaros e o Circo Mínimo. José Wilson em pessoa foi o preparador artístico do elenco de *Ubu Rei*, em 1985, montagem icônica do Teatro do Ornitorrinco, com direção de Cacá Rosset, celebrada também pela forma como cruzava os mundos do teatro e do circo. É fácil constatar então que, na esteira da fundação de escolas de circo no país, fundava-se também uma linha de pesquisa cênica que apontava para uma relação íntima e contínua entre teatro e circo, abolindo, na criação de um espaço cênico desimpedido, as fronteiras arbitrárias que antes diferenciavam o palco do picadeiro.

É no calor desse espírito do tempo, quando se reformavam os modos de ensino das artes circenses e quando se boravam as margens do espetáculo, entre teatro e circo, que chegou à Casa do Teatro a experimentação, com crianças e adolescentes, do circo como linguagem. *Timing* perfeito.

TÁ DE BRINCADEIRA?

Antes de vermos com mais detalhes como circo e teatro se cruzam no teatro-picadeiro da Casa do Teatro, será importante compreender, em uma perspectiva mais ampla, a visão institucional pedagógica que buscamos promover. Uma das premissas é que não temos como objetivo formar “elencos mirins” para atender a demandas específicas do universo profissional do palco ou do vídeo. Uma orientação nesse sentido nos obrigaria, por exemplo, a importar sem maiores questionamentos parâmetros externos do que seria, na Casa do Teatro, uma “boa atuação”.

Estaríamos na obrigação, ainda, de formatar nossas experimentações cênicas nos moldes de espetáculos ou de produtos audiovisuais dessa ou daquela natureza, tendo em vista, outra vez, padrões ditados por um suposto “mercado”, cujo funcionamento evidentemente desconsidera premissas de ordem pedagógica. Por fim, nos veríamos em situação de zelar mais ou menos por uma ou outra criança, em razão de sua maior ou menor “excelência” técnica, seu maior ou menor “talento”.

Na Casa do Teatro, o vetor principal da pedagogia vai no sentido contrário, apontando de dentro para fora. Entendemos que é das crianças que deve partir, antes de tudo, a força motriz que dita as experimentações que faremos a cada ano, os temas que serão investigados e as técnicas e linguagens que serão acessadas nesse caminho. Nessa trilha, não nos interessa destacar talentos individuais de nossas turmas, mas sim construir sentidos que primem pela formação cultural e humana de ordem coletiva e pelo crescimento conjunto. É possível (e recorrente, até) que crianças que passam pela Casa do Teatro acabem por integrar elencos de filmes ou de espetáculos profissionais, mas a formação que teremos promovido, nesses casos, será a mesma que desenvolvemos com as crianças que não chegaram a ocupar esses espaços, bem como com as crianças que jamais se interessaram por nada disso. Nossa formação promove, sobretudo, a autonomia de pensamento, a livre expressão, a capacidade de imaginação e o ímpeto para o trabalho coletivo. O que escapa daí, por mais importante que venha a ser em algum contexto específico, será sempre algo acessório.

Nesse sentido, ganham importante relevo, em nosso desenho pedagógico, as virtudes do jogar e do brincar. De tão vasto e de tão recorrente, o universo dos jogos e das brincadeiras quase se confunde com o da pedagogia das artes, quando temos em vista o trabalho com crianças. A lista de nomes de relevo que tematizaram, por uma ou outra via, as aproximações entre brincar e aprender na infância inclui um filósofo como Walter Benjamin, um psicanalista e pediatra como Donald Woods Winnicott, um psicólogo como Jean Piaget, uma diretora de teatro como Viola Spolin, um terapeuta como Peter

Slade e uma pesquisadora de teatro como Ingrid Koudela. E, se há algo que atravessa todos esses discursos sobre jogos e brincadeiras como dispositivos de natureza pedagógica, é a constatação de que, nesse campo, o aprender se associa ao prazer e de que, sem a tríade brincadeira-aprendizagem-prazer, algo de absolutamente fundamental para a constituição subjetiva da criança parece faltar.

Assim, não assusta a ninguém que uma criança, quando perguntada o que vai fazer na Casa do Teatro, responda sem titubeios: “Vou brincar”. É no jogo, na brincadeira, que nossa equipe pedagógica encontra, quase sempre, disparadores de aprendizagem para quaisquer linguagens artísticas que estejam em experimentação. Nesse sentido, é sempre um exercício importante de posicionamento pedagógico tentar imaginar os espaços da Casa do Teatro pela perspectiva de uma criança, sobretudo de uma criança que acaba de chegar ali. O que são aqueles amplos espaços vazios, ou os enormes colchões, ou as araras cheias de peças de figurino senão um convite para adentrar um espaço gigantesco de brincadeira?

Se uma professora reúne a turma e diz que está precisando juntar animais para inaugurar um zoológico, que para tanto precisa encontrar algumas espécies e a partir daí organiza um desfile de bichos em que as crianças atravessam a sala ora como canguru, ora como elefante, ora como girafa, ora como caranguejo, ora como canguru de pata quebrada, ora como elefante dançarino, ora como “giraguejo” (girafa-caranguejo) etc., e tudo isso para, ao fim, perceberem que lugar de bicho não é no zoológico, mas em festa na natureza e então organizarem o baile dançante dos animais, o que está acontecendo ali? As crianças terão a resposta na ponta da língua: uma enorme brincadeira. A professora, entretanto, talvez diga algo diferente. Essa “corrida dos bichos” terá sido um convite à expressividade, um exercício de imaginação, uma oportunidade de fortalecimento de laços afetivos na turma, um aquecimento corporal e uma introdução a elementos técnicos acrobáticos como salto, corrida, apoio unilateral, transferências de peso, lateralidade.

Não queremos defender que as duas repostas que acabamos de elencar sejam simplesmente complementares, nem que a brincadeira seja, por assim dizer, uma camada doce que acionamos para aliviar o outro aprendizado, que seria, por assim dizer, o aprendizado de fato. Não. Apenas uma das respostas está correta: a das crianças. A resposta da professora será sempre deficitária e incompleta se não for arrematada com um “... e, junto a tudo isso, uma enorme brincadeira”. Brincadeira, aliás, da qual e na qual a professora toma parte também como brincante. Nesse contexto, aprendizagem e prazer são distribuídos em espírito profundamente democrático.

CENAS DO CIRCO NO CIRCO DAS CENAS

É fundamental termos em mente que o trabalho com circo, na Casa do Teatro, não visa a proficiência na técnica circense em si. As muitas linguagens que permeiam nosso trabalho, entre elas as artes do vídeo, a dança, a música e as artes plásticas, gravitam para um espaço comum de encontro, que é a cena teatral. Ao fim de cada ano de trabalho, anseia-se o momento em que uma apresentação serve de síntese de tudo o que foi alcançado pelas turmas em sua estrada de experimentações e de aprendizagens. Essas apresentações são espetáculos com narrativas que são propostas, escolhidas e adaptadas por e para as crianças, e é comum que fábulas de mundos fantásticos sirvam de base para os enredos das apresentações envolvendo crianças de 4 a 9 anos de idade.

Na busca de possibilidades cênicas para a representação desses mundos mágicos, o circo é uma linguagem que, com frequência, será acessada pelas turmas, ainda que não se trate de um dispositivo recorrente no trabalho pedagógico realizado até ali. De acordo com a demanda de artistas orientadoras (motivadas por necessidades das próprias crianças), técnicas circenses podem então ser trabalhadas para alcançar finalidades cênicas específicas de determinada apresentação. As motivações podem ser muitas: combates épicos, fantasmas em voo, céu estrelado, cozinha maluca onde os objetos flutuam, crianças defendendo árvores do ataque de terríveis lenhadores... Tudo isso se materializa no palco, por vezes, com o recurso a modalidades circenses, que serão cuidadosamente escolhidas e exploradas em aulas específicas.

Pode acontecer, ainda, de uma modalidade circense entrar em cena e não ser executada diretamente pelas crianças. Em 2018, uma turma conduzida pela artista orientadora Isabel Wolfenson levou à cena o espetáculo *A fome do formigueiro*. Nessa fábula, as crianças atuavam como formigas com fome de liderança dentro do formigueiro, mas todas precisavam pôr de lado suas diferenças e se unir contra uma ameaça comum: a de um gigante que estava determinado a destruir o lar de todas elas. Onde entra o circo nessa história? O gigante vilão, em cena, foi representado por uma artista orientadora em perna de pau.

Em 2013, uma turma de crianças de 4 a 6 anos recém-chegadas à Casa do Teatro, orientada por Célia Borges e Tamara Leite, deveria inicialmente trabalhar com o teatro como linguagem principal, mas a percepção das demandas das crianças, tanto corpóreas quanto afetivo-emocionais, conduziu o trabalho para uma apresentação que se valia de recursos do circo para recontar *O Gigante Egoísta*, de Oscar Wilde.¹⁶

16. Publicado originalmente em 1888, “O Gigante egoísta” (The Selfish Giant) é uma fábula de Oscar Wilde para crianças. Na história, um gigante precisa lidar com a tristeza e com o isolamento que decorrem de sua decisão de impedir que crianças brincassem em seu jardim.

O jardim do *Gigante egoísta* foi criado com as crianças por meio da conjugação de aparelhos dispostos em circuito acrobático: um minitrampolim, uma pista de *sarneige*,¹⁷ um tecido para acrobacia aérea, um *step* de EVA e um colchão grande para quedas (P-30). Vieram delas ideias de como os aparelhos poderiam ser usados para representar o jardim. Na sequência, os aparelhos remeteriam a um riacho, o gramado, um cipó, o tronco de uma árvore e o muro alto do jardim. E assim fomos construindo ali um ambiente criativo e seguro em que experimentávamos, de uma só vez, teatro, circo, expressividade corporal e habilidades socioemocionais.

A integração entre teatro e circo pode, obviamente, se dar de forma muito mais intensa quando as turmas já têm o circo como linguagem principal de exploração em determinado ano. Nesses casos, desde o início do percurso pedagógico, a arte circense é experimentada de modo contínuo e as narrativas para as apresentações já levam em conta o recurso, em cena, dos dispositivos explorados ao longo das aulas.

Em 2018, em uma turma com crianças de idades entre 4 e 8 anos, surgiu a ideia de criar um espetáculo baseado em *A guerra da rua dos Siamipês* (Souza, 2013), que trata da história de sete jovens que se juntam com o objetivo comum de impedir que sejam derrubadas as árvores da rua em que moram. Nossa apresentação, por sua vez, teria o título de *A guerra na Praça Pôr do Sol* e contaria a história de crianças de um bairro que todos os dias brincavam em uma praça. Acontece que a praça era muito pequena para acolher tantas crianças cheias de ideias; sempre havia confusão entre os grupos na disputa pelo espaço, e isso acabava escalando abertamente para uma guerra. Eis que um rico proprietário chega para transformar a praça em *shopping*, o que acabaria com a diversão de todos, a começar pela derrubada das árvores. Logo as crianças se juntam para impedir tal acontecimento, e todas têm a ideia de subir nas árvores em um protesto que faz com que o empresário desista da construção do *shopping*.

A turma propôs que o cenário fosse de tecidos, com lugar para todos subirem, formando uma árvore que estaria presente do início ao fim do espetáculo. Atenta a essa demanda, a orientadora sugeriu a construção de uma trama de tecidos amarrados uns nos outros de modo a formar uma espécie de teia que remetia a galhos de árvores. Durante muitos encontros, a turma pôde experimentar com os tecidos, brincando, errando, caindo e voltando a subir. Na dinâmica física desse exercício, as crianças reviviam, em grupo, a tarefa de ajuda mútua e de formação de consenso que estava sendo vivida pelos personagens interpretados.

17. Acolchoado de espuma de alta densidade com revestimento resistente. Usado comumente em atividades que necessitam de amortecimento na aterrissagem.

ALE HOP!

Pensamos no trabalho de artistas de circo e é quase imediato que venham à mente imagens de virtuosismos e de habilidades corporais que chegam a parecer inumanas, dado o elevadíssimo grau de especialização. Nesse sentido, a *performance* do picadeiro tende a ser lida como um território simbólico bastante excludente, já que selecionaria, culturalmente, corpos intensamente treinados e altamente especializados em técnicas altamente codificadas. Assim, caberia perguntar: então, o que faz o circo no rol de linguagens artísticas da Casa do Teatro?

Outra vez, é preciso ter em vista uma premissa pedagógica geral da Casa do Teatro: assim como não se objetiva aqui a preparação de elencos mirins, não se tem por meta tampouco a formação de trupes de circo mirins. Na vida sob a lona, em famílias circenses tradicionais, é recorrente que crianças iniciem seus treinamentos muito cedo, e não surpreende que, ainda na infância, algumas delas já sejam competentes para desempenhar complexas rotinas físicas. Essa criança que surpreende por suas super-habilidades não é, de forma alguma, a que esperamos que emerja de nossas experimentações com circo. No entanto, é justamente assim que costumam se sentir as crianças que acompanhamos em nosso trabalho: como crianças superpoderosas.

O convite que fazemos, em nossas brincadeiras, ao desafio a zonas de conforto do corpo e ao estabelecimento de foco em objetivos que demandam treino, reflexão, repetição, dedicação e disciplina costuma gerar, nas crianças, um profundo sentimento de aceitação, de potencialidade e de pertencimento. Isso é particularmente fértil quando se percebe que a multiplicidade das técnicas circenses abre espaço para que cada criança se aproxime daquela que mais desperta seu imaginário e seu prazer, o que promove um ambiente bastante plural e bastante aberto à diversidade, em várias dimensões. O circo é, a um só tempo, um espaço simbólico que resguarda as individualidades e que promove inter-relações coletivas.

É recorrente, na Casa do Teatro, colhermos relatos de que a ativação psicofísica das crianças através da arte circense promove a aceitação de limites pessoais, a autoconfiança e as habilidades de socialização, amenizando traços de ansiedade, de desatenção, de desorganização e de impulsividade excessiva. Assim, cai por terra a noção de que a linguagem do circo seria indicada apenas para pessoas com super-habilidades corporais. Pelo contrário, trata-se de uma linguagem artística com alto potencial inclusivo. Isso se tornou bastante evidente quando, no contexto da Covid-19, voltamos a receber crianças presencialmente em nossos espaços após os protocolos de saúde e segurança assim permitirem. Notávamos, nas turmas, evidentes dificuldades de comunicação e certa apatia, além de

reatividades ao toque e ao trabalho em grupo, por exemplo. Mas bastava que o circo chegassem para que as crianças se movimentassem, a fim de tocar o tecido, subir na mesa ou rolar no colchão. O medo desaparecia, dando lugar à formação de grupos que reagiam aos desafios propostos com renovada organização e agilidade.

E O PALHAÇO, O QUE É?

Talvez pareça estranho aos/as leitores/as deste texto que, pelo menos até aqui, não tenhamos mencionado o trabalho com a mais popular das técnicas circenses e, talvez, a mais imediatamente associável ao imaginário das crianças: a palhaçaria. Paradoxalmente, entretanto, a experiência prática do trabalho desenvolvido com as turmas tem demonstrado, ao longo dos anos, que o treinamento da máscara do palhaço, sobretudo se observado na complexidade de seus ritos, tão perpassados por regras, delimitações e vetos, acaba por se distanciar mais do que se aproximar de práticas criativas com crianças.¹⁸ Nada disso, entretanto, impede que o universo da comicidade circense seja – como de fato é – incorporado ao trabalho da Casa do Teatro.

Estabelecemos a idade de 6 anos como o momento mais propício para o início dos estudos de comicidade circense. É nessa fase que a criança começa a se reconhecer como indivíduo e a se tornar mais independente. A partir dos 6 anos, a criança também começa a desapegar-se do pensamento mágico e a conectar-se mais diretamente com o “mundo real”. Dilemas éticos que começam a solicitar crianças nessa faixa etária podem então ser experimentados com leveza através de enredos cômicos e de dispositivos da comicidade circense.

Cabe reforçar que não se trata, aqui, de repetir com as crianças rotinas tradicionais do repertório de palhaçarias do circo e muito menos de convidá-las a “fazer palhaçada”. Aliás, estímulos nesse sentido costumam levar a representações esvaziadas da figura do palhaço (manifestadas em festivais de quedas despropositadas ou na contação repetitiva de piadas). Sempre que falamos do palhaço, aliás, frisamos o quanto essa figura é inteligente, perspicaz e contida. Afinal, ela é capaz de realizar a dificílima tarefa de controlar o riso do público.

A apresentação, nessas aulas, de um vocabulário circense, para que as crianças se familiarizem com termos como “claque”, “cascata”, “esquete” ou “pileia”, não determina, assim,

¹⁸ Obviamente, tem-se em vista aqui o trabalho do palhaço em sua leitura tradicional. Nada impede, por certo, que a máscara venha a ser incorporada à cena como um adereço, como um símbolo vestido por uma criança que remete, no palco, à figura de um palhaço. Mas não é disso que trata este estudo.

a prática propriamente dita desses dispositivos, mas amplia um repertório de referências para que a comicidade circense seja experimentada em jogos de improvisação, nos quais se observará não a capacidade das crianças de se apropriarem da máscara do palhaço, mas o modo como desdobram sua espontaneidade e desenvoltura corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O circo é uma manifestação artística popular, um conjunto antiquíssimo de saberes cuja história se esfumaça na busca de origens que parecem apontar para lugares tão distantes entre si quanto a China e a Europa. Explicações de vocação antropológica sobre as origens do circo, por sua vez, procuram ligar o nascimento dessa arte ora ao ócio dos primeiros seres humanos, ora a práticas intensas de caça, ora à estetização de hábitos cotidianos. Para nós, essas indefinições importam mais que as explicações que se pretendam definitivas. Basta intuirmos que o circo tem origens múltiplas e que seu veículo é o corpo e o imaginário de pessoas intrépidas e divertidas.

Da mesma forma, longe de formatar aqui uma metodologia precisa e definitiva para o trabalho de circo com crianças, o que pretendemos alcançar neste estudo é igualmente a virtude de uma indefinição. Se o projeto pedagógico da Casa do Teatro está sempre em desenvolvimento, o trabalho com o circo na Casa do Teatro também não pode se cristalizar, sob o risco de perder de vista que a infância é em si uma construção histórica e, com isso, deixar de funcionar para as crianças de hoje, com demandas de hoje.

É sempre muito gratificante começar o dia de aula na Casa do Teatro deparando-se com um espaço vazio e, ao fim do turno, olhar em volta e ter a sensação de que por ali passou um furacão. Nada está no lugar. Colchões foram revirados, peças de figurino se espalharam por toda parte e potes de tinta foram consumidos em mundos de aquarela desenhados sobre peles e sobre papéis. Nessas horas, tem-se a sensação de que a tela em branco da aula foi honrada. Sim, a aula precisa ser, entre outras coisas, uma tela em branco. Planejamento e preparação são fundamentais, mas não funcionam se não se levar em conta a possibilidade vertiginosa de se readequarem objetivos e rotas ali, no calor da hora. Sem esse risco, não há ambiente criativo para o circo. Na tela em branco da aula se vê, em potência, um mundo de diversão e de aprendizagem no qual colchões, tecidos, minitrampolins, trapézios, bolões de equilíbrio e malabares podem se transformar em floresta, cidade ou jogo de videogame – mundos de fantasia em que aprendem e se divertem, igualmente, crianças e professoras. No circo, o prazer corre sempre em via de mão dupla.

Portanto, as ideias e os exemplos compartilhados neste trabalho não se propõem a ser uma síntese absoluta dos percursos do circo no trabalho com crianças na Casa do Teatro; o que oferecemos aqui são lampejos de um longo e fascinante espetáculo em um palco-picadeiro que vai durar por muito tempo.

REFERÊNCIAS

- BOLOGNESI, M. F. O novo-velho circo. *Moringa – Artes do Espetáculo*, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 55-62, 2018. DOI 10.22478/ufpb.2177-8841.2018v9n2.43624. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/43624>. Acesso em: 31 jan. 2024.
- SOUZA, Flávio de. *A guerra da rua dos Siamipês*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

A CASA DO TEATRO E A CONTEMPORANEIDADE

Vitória Cortez Cohn¹⁹

APRESENTAÇÃO

O fazer artístico se modifica com o tempo, em diálogo com as diversas perguntas apresentadas pelos sujeitos produtores e receptores da arte, relativas ao contexto de cada época. O ensino-aprendizagem precisa se dar também em tensão com as transformações estéticas e sociais que marcam as alterações na arte em cada período histórico. Questões relacionadas à pertinência ou à necessidade da arte também permeiam e sustentam as práticas pedagógicas estabelecidas nesse âmbito investigativo. Ou seja, as proposições artístico-pedagógicas precisam fazer frente às questões de nossas sociedades contemporâneas, em busca de objetivos e procedimentos que façam sentido e que engajem participantes em processos educativos. A Casa do Teatro, em confluência com essas questões prementes, se apresenta desde sua fundação, em 1983, como um espaço de experimentação e de constante diálogo com as pesquisas cênicas de sua atualidade. Território de abertura para o processo autoral de cada estudante, a escola convoca as crianças e os jovens a se colocarem também como artistas-pesquisadores.

Tendo isso em vista, vamos nos deter à seguinte questão neste estudo: como a Casa do Teatro dialoga com procedimentos da cena contemporânea? Para constituição e análise deste estudo, gostaríamos de sublinhar seis linhas investigativas, apontadas por Desgranges (2017), que podem ser observadas em processos de criação de diversos coletivos teatrais contemporâneos e que nortearão esse estudo: a) pesquisa; b) estado de improviso; c) colaboração; d) inacabamento; e) ação artística: o público no processo; f) performatividade.

19. Graduada em letras – francês pela Universidade de São Paulo (USP) (2014); Profissionalizante em teatro pelo Teatro-escola Célia Helena (TECH); mestre pela Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH) (2020). É doutoranda em pedagogia teatral na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) (início 2022). Atua como Professora de teatro e expressão corporal para crianças e adolescentes na Casa do Teatro; professora de expressão corporal no Teatro-escola Célia Helena (TECH); coordenadora de pós-graduação de arte e educação na Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH). Trabalhou ao lado da dançarina Ivola Demange (França), da diretora de ópera Sara Erlingsdotter (Suécia); participou como atriz criadora da Cia. Zin, de teatro para bebês, da Cia. de Teatro EmVersão e do Coletivo Pele de Criação. Pesquisa a interdisciplinaridade no ensino das artes com crianças e adolescentes.

As categorias mencionadas serão empregadas, aqui, como balizas para o estudo de procedimentos correlatos verificados em processos educativos da Casa do Teatro. A partir destes eixos, poderemos pensar nos percursos pedagógicos analisados, de modo que: a) a pesquisa como motor de criação, por exemplo, possa ser verificada no estudo e na elaboração de cenas e jogos com as turmas, em uma investigação que abarque a relação entre arte e vida, sob a perspectiva de cada criança e jovem participante; b) o estado de improviso possa ser grifado, em sala de aula, quando são propostos jogos de improvisação para a construção de cenas em que inquietudes, anseios e materiais singulares sejam trazidos e cuidadosamente tomados como elementos de investigação artística; c) a colaboração possa também ser observada como um dos eixos do ensino-aprendizagem, que surgirá de variadas contribuições trazidas por cada participante, calcadas na investigação de artistas contemporâneos atuantes em diferentes linguagens artísticas; d) o inacabamento possa se efetivar como tensão produtiva da relação entre processo e produto, compreendidos como etapas confluentes do fluxo de investigação e de aprendizagem; e) a ideia de ação artística com o público no processo possa se dar mediante o convite para que pessoas do público participem efetivamente da pesquisa, tanto durante a investigação quanto em propostas feitas nas apresentações do espetáculo; f) a performatividade no percurso pedagógico possa ser pensada, entre outras possibilidades, tendo em conta procedimentos que extrapolam o espaço da sala de aula, abrindo o espaço investigativo para o meio social, bormando as fronteiras entre arte e vida nas propostas criativas efetivadas durante o processo, inclusive com a presença do público.

Para ilustrar como a Casa vem dialogando com a cena contemporânea e, mais precisamente, com as linhas investigativas citadas anteriormente, trataremos de dois processos que conduzi como artista orientadora, junto à equipe da Casa. Vale ressaltar que todos os procedimentos descritos neste estudo são práticas já estabelecidas da Casa do Teatro e vêm de anos de experimentações de artistas orientadores e de estudantes-pesquisadores. O primeiro deles foi realizado com adolescentes de 15 a 18 anos, a maioria entre o 2º e o 3º anos do Ensino Médio. O segundo, por sua vez, foi realizado com turma composta por oito crianças de 6 a 8 anos, que adoravam brincar e fazer histórias na Casa.

ORFEU E EURÍDICE – PROCESSO COM JOVENS NA CASA DO TEATRO

Os encontros aconteciam aos sábados pela manhã, sempre com muita animação e com muita vontade de estarmos e de criarmos juntos. Essa vontade se traduzia, por exemplo, nos pedidos para fazermos cenas coletivas, com o grupo inteiro, sem nos dividirmos em

pequenos grupos, como costumamos fazer em outros processos da Casa, ou na vontade de que a aula durasse mais. No processo, lançamos mão de jogos teatrais desenvolvidos por Viola Spolin e Augusto Boal, bem como de propostas de teatro-esporte.²⁰ O estado de *improviso*, de abertura para o inesperado, era algo pelo que os alunos se interessavam muito.

Além do apreço aos jogos, o grupo valorizava estar em relação, cultivar amizades, estar com a família. No início do ano, propus que cada estudante se apresentasse para a turma de uma forma inusitada: com uma proposta artística. Eles poderiam trazer uma cena, uma música, um poema, desenhos ou o que mais tivessem vontade para contar um pouco de si aos colegas. Fomos identificando o amor como tema recorrente nos depoimentos, não somente o amor romântico. Tratou-se desse sentimento sobretudo no campo das amizades, em família, ou mesmo com animais de estimação, como algo fundamental, constituinte de suas identidades. Para explorarmos esse tema insurgente com a turma, trouxemos diversas narrativas, poemas, músicas, até por fim chegarmos ao mito de Orfeu e Eurídice, narrativa que nos serviu de trilho para a feitura da apresentação de fim de ano. O mito trata de Orfeu, que, após a morte de sua esposa, decide ir ao mundo dos mortos buscá-la de volta. A tarefa se mostra praticamente impossível, pois para chegar a seu destino ele precisa passar por diversas provações. Entretanto, Orfeu consegue alcançar sua amada no lugar onde os vivos nunca haviam chegado se utilizando da arte: a música.

Ora, a Casa do Teatro, para essa turma de jovens, era justamente o território em que pareciam encontrar habilidades para suas “provações” diárias. E faziam isso tão intensamente que viam naquele espaço acolhedor e criativo um lugar de amadurecimento genuíno. Durante as conversas, depois de cenas e exercícios, o grupo comentava as conquistas das produções de cada colega e percebia que podia experimentar, falhar e tentar novamente. No ato de pôr em prática o pensamento crítico, as soluções de problema e o trabalho coletivo, colaborativo, elaborávamos como o mundo fora da Casa poderia, à semelhança dessas experiências, ser também tomado como um espaço de experimentação.

Isso se evidenciou, por exemplo, quando discutimos sobre o amor na contemporaneidade. Para iniciar a discussão, propus a leitura de trechos de *Tudo sobre o amor*, de bell hooks. Sobre a juventude e o amor, hooks (2021, p. 33) diz: “Jovens são cínicos em relação ao amor. No fim das contas, o cinismo é uma grande máscara para um coração decepcionado e traído”.

Para hooks, a contemporaneidade se apresenta como o território da escassez do amor. Ao ler trechos do livro, o grupo reafirmava as ideias de hooks: “As relações todas

²⁰ Teatro-esporte, desenvolvido por Keith Johnstone (1933-2023), encenador inglês, baseia-se no improviso cênico como linguagem teatral.

parecem ter prazo pra acabar”, “Com as mídias sociais, a gente fica só olhando como a vida do outro é boa, vemos só o resultado, mas e o processo? Como a pessoa chegou lá?”, “Eu vejo as pessoas da minha escola, parece que a gente está sempre atrás do prazer instantâneo, imediatista”. Durante a conversa, fomos entendendo que os espaços de amizade e de encontro eram muito importantes para essa turma e que entendiam a Casa como um lugar que poderia promover tais encontros. As discussões sobre a vida extrapolada dos procedimentos artísticos pareceram alimentar cada vez mais nossas aulas e, assim, entendemos que a apresentação deveria, de um lado, levantar essas questões importantes e, de outro, convidar também o público (no processo) a compartilhar o mesmo espaço de afeto e de potência criativa que experienciamos nos encontros aos sábados de manhã. Para isso, era fundamental que, com a narrativa mitológica, se cruzasse a narrativa do processo de criação em si, revelando, no curso da apresentação, exercícios, jogos e mesmo piadas, brincadeiras compartilhadas da sala de aula.

Ao final do ano, quando compartilhamos nosso trabalho artístico e pedagógico com o público, construímos a dramaturgia do espetáculo levando em conta o espaço físico da escola – nesse caso, o Teatro do Célia. Esse espaço consiste no teatro em si (um galpão onde são realizadas as apresentações da escola), um pátio externo central e uma sala de aula toda envolvida com vista para o pátio central. Essa sala está em nível mais alto que o pátio e, por essa visão de fora para dentro, a apelidamos carinhosamente de “aquário”. Todos os espaços desse prédio tiveram seus usos comuns renovados na realização de nossa apresentação, isto é, criamos territorialidades diferentes das que experimentávamos no cotidiano das aulas. O “aquário”, por exemplo, passou a ser nosso mundo dos mortos; o teatro, o espaço em que contaríamos o encontro amoroso de Orfeu e Eurídice (e onde construiríamos uma polifonia de nossas definições de amor); o estacionamento, o espaço onde convidaríamos os espectadores a refletir sobre seus sonhos e sobre o que gostariam de levar como memória da experiência da apresentação. Para nós, era fundamental que, à medida que o público se deslocasse de um lugar a outro, se visse cada vez mais implicado e participante da obra, atuando em parceria na criação, de modo a garantir o caráter de acontecimento da obra (Fischer-Lichte, 2005).

Como, então, as aulas e o processo do ano se transbordaram na apresentação? Para responder a essa questão, traçaremos a seguir, em linhas gerais, o roteiro da obra:

– **mundo dos mortos**, realizado na sala aquário. Neste primeiro momento da peça, levantamos a questão “O amor ainda é possível?” para nós mesmos e para o público – colocado em uma posição frontal, afastado da cena, convidado a refletir acerca dos assuntos levados à cena –, e nos questionamos o que seria para nós, na nossa vida cotidiana, esse mundo que rompe o amor, que separa Orfeu e Eurídice. E, ao nos opormos ao mundo de

Hades, nos perguntamos quais são nossos espaços de cultivo de afeto, de amizade, trazendo para a cena trechos do livro de hooks que lemos em aula.

– **para mim, o amor é assim**, realizado no Teatro do Célia. Neste momento da peça, construímos uma constelação de possibilidades para a resposta a: “Como é o amor para você?”. Aqui, colocamos os depoimentos artísticos feitos no início do ano, quando cada estudante se apresentou para a turma. Este foi um momento muito emocionante, haja vista que trouxemos depoimentos sinceros, como o de uma aluna que mostrou uma foto sua acompanhada de suas avós (já falecidas) e disse: “Para mim, amor é assim: lembrar das minhas avós e do amor que a gente compartilhava”. A emoção da cena vinha em forma de choro e também de riso pela alegria compartilhada, como verificamos no momento em que o elenco realizou uma dança criada em uma das aulas, sem pretensão de entrar na peça: durante a criação de gestos para os fonemas da palavra “amor”, inventamos uma coreografia divertida, uma brincadeira de grupo tão animada que colocamos no espetáculo ao som de “Everybody Dance Now”.

– **sonhos**, realizado no estacionamento da escola. Partindo do sonho de Orfeu em reencontrar sua amada, o grupo nesta hora convidou o público a compartilhar seus sonhos: “Quero me tornar bióloga marinha”, “Quero cuidar da saúde mental dos outros”, “Quero poder ser velho e olhar para trás e ter memórias, e não sonhos”: esses foram alguns dos sonhos dos jovens; dos avós e pais, ouvimos, por exemplo: “Meu sonho se realizou, foi ter meu filho” ou “Quero que meu filho se lembre de mim”. Ao final, *performers* lançavam ao céu bexigas preenchidas de hélio enquanto verbalizavam ou pensavam em seus sonhos. “Esse vai ser um rito de passagem”, disse uma aluna. “É um rito para que o espetáculo acabe e a gente saia pra nossa vida normal, mas de alguma forma transformados pelo que aconteceu aqui. Esse movimento faz muito sentido para nós, pois todo final de aula a gente também sempre falava alguma palavra, frase, expressão sobre o dia e em roda gritávamos juntos o que tínhamos compartilhado.”²¹

Muitos dos depoimentos realizados no começo do ano, em apresentações individuais para a turma, viraram cenas: músicas, poemas e monólogos serviram como material de pesquisa e foram apresentados em sua forma inicial ou ressignificados na apresentação. A fricção entre vida-obra, experimentação-resultado, pedagogia-arte implica questões inerentes à produção contemporânea, tecendo novas ligações e possibilitando outras formas de entendimento da criação artística, de modo a confirmar o caráter *formativo* das experimentações.

21. Os balões usados eram biodegradáveis, detalhe que se fazia significativo, dadas as preocupações de sustentabilidade da turma.

Podemos observar, a partir das últimas décadas, especialmente no modo de produção dos coletivos teatrais, que a atuação dos artistas não se limita ou está necessária e prioritariamente centrada na concepção de espetáculos ou na apresentação de obras de arte, mas se transfere também para outras ações em sua relação com a vida pública (Desgranges, 2017, p. 25).

Gostaríamos de sublinhar também a presença do *improviso* na obra, evidenciado, por exemplo, pela participação do público. No início do ano, debatemos que a vida contemporânea, por ser cada vez mais mediada pelas telas, trazia alguns desafios para nós, artistas, como o uso do espaço cênico em sua integralidade. Dessa forma, trouxemos exercícios que exploravam deslocamentos no espaço, direcionando a atenção para as percepções de si e do outro, para os apoios do corpo nos diferentes níveis (alto/médio/baixo) (Laban, 1978), para a ampliação do campo de visão, percebendo o que se consegue ver na periferia da visão, enfim, procedimentos que de alguma forma convocassem a tridimensionalidade dos corpos e ampliassem a percepção do espaço. Junto com essas propostas, realizamos um exercício que batizamos como “Aqui!”. O exercício explora justamente o deslocamento do corpo no espaço (caminhando) e também em direção ao chão (passando da posição em pé para a posição deitada). Foi um exercício que trouxe imagens cênicas muito interessantes e, por isso, decidimos fazê-lo durante a recepção do público, enquanto este chegava para a apresentação. Por ser uma cena em exercício, em meio à entrada da plateia, decidimos não marcar ou coreografar os deslocamentos, mas deixar que o jogo entre o elenco e a plateia se desse improvisada, espontaneamente, de modo a colocar o trabalho em diálogo com as experiências da cena contemporânea, com o deslocamento da ideia de representação para a ideia de ação:

O termo é utilizado quase sempre em contraposição ao significado que a “ação” ganha num campo teatral mais tradicional. A ação performática não se apresenta como uma forma de atuação mimética, ligada a um cosmos ficcional, referenciada num texto dramaturgico ou em outro tipo de matriz narrativa que “representa a vida”. Ela pretende, quase sempre, articular-se como um dispositivo de comunicação e de interferência direta na realidade, um acontecimento que eclode da transgressão programada de convenções estéticas e sociais, apostando na eficácia transformadora (política, estética, existencial etc.) de suas estratégias. Nesse sentido, é frequente que *performers* elejam a atitude teatral convencional como uma espécie de inimigo, um obstáculo a ser superado. A ação performática seria distinta e até oposta à atuação teatral porque não se construiria como representação: não simula, não “está no lugar de” outra coisa, mas é capaz de produzir um acontecimento singular, sem um referente preciso (Quilici, 2013, p. 34).

Por fim, as experiências elaboradas no processo vivido durante o ano eram revisitadas em cada cena com a condução do próprio elenco, em compartilhamento com o público, aberto para o aqui e agora e para seus inacabamentos. O diálogo com o espaço físico da Casa do Teatro surgia de forma intensa; a relação com o público se via marcada por essa situação híbrida em que o lugar da apresentação e a realidade do dia a dia da escola se misturavam e se confundiam e em que os artistas falavam de si ao mesmo tempo que estavam na narrativa ficcional, transitando entre um e outro: “Seu corpo, seu jogo, suas competências técnicas são colocadas na frente. O espectador entra e sai da narrativa, navegando segundo as imagens oferecidas ao seu olhar. O sentido aí não é redutivo. A narrativa incita a uma viagem no imaginário” (Féral, 2009, p. 202).

GIGANTE EGOÍSTA – PROCESSO COM CRIANÇAS

Na Casa do Teatro, o trabalho artístico-pedagógico que envolve elementos característicos da cena contemporânea também pode acontecer quando trabalhamos com crianças, em espaços cênicos mais tradicionais, à moda do palco italiano. Trato, a partir daqui, da turma citada anteriormente composta por oito crianças de 6 a 8 anos, que também acompanhei como artista orientadora.²²

O grupo chegava todas as quintas-feiras à tarde na escola, sempre muito animado e com a mesma pergunta: “Do que vamos brincar hoje?”. Em suas atividades no dia a dia, além dos jogos teatrais, a Casa costuma lançar mão de jogos e brincadeiras infantis. As brincadeiras entram na sala de aula para cumprir diversas funções, como a integração da turma, o aquecimento corporal e, sobretudo, a abertura do campo criativo. Nas palavras de Winnicott (1975, p. 79): “[...] é no brincar, e talvez apenas no brincar, que as crianças ou o adulto fruem sua liberdade de criação”. A turma era fascinada por um jogo em particular, que se iniciava sempre com a seguinte história: “Era uma vez um grupo de crianças que adorava se reunir em um terreno abandonado para brincar. Ali, elas brincavam de carrinho, boneca, pega-pega, esconde-esconde, pular corda, rio vermelho e de muitas outras brincadeiras. Um dia, porém, uma moradora do bairro, a dona do terreno, muito irritada com a barulheira, tranca os brinquedos de cada criança em um grande armário e proíbe que entrem no terreno baldio...”. Após a narração, a artista orientadora da turma enuncia que será a vilã da história (a moradora que pegou os brinquedos), senta-se em uma cadeira e abaixa

22. O processo se deu em 2014. Puxo os fios da memória, tentando conectá-los, mas aviso de antemão que narro este projeto com interferência de detalhes e acontecimentos de outros processos que se deram na mesma época e que dialogam com a linguagem e o universo narrativos analisados aqui.

dela coloca um molho de chaves, que seriam, na história, as chaves do armário contendo os brinquedos e do portão do terreno abandonado. O objetivo das crianças é pegarem o molho de chaves sem que a vilã acorde, portanto, sem fazerem barulho. A brincadeira realizada com aquelas crianças ficava ainda mais interessante pois a vilã (neste caso, eu, Vitória) era facilmente enganada, então, em um momento ou outro, ela acordava e as crianças faziam estátuas engraçadas, ou fingiam ser animais de estimação. Quanto mais lubridável era a moradora má, mais as crianças riam e inventavam formas diferentes para enganá-la.

Todo processo da Casa do Teatro é essencialmente colaborativo, e o trabalho que se produz para a apresentação de fim de ano é fruto de uma escuta atenta de artistas orientadores em relação às crianças e a seus interesses. Dizemos escuta atenta pois, se algumas vezes as turmas verbalizam suas expectativas com relação ao ano e à apresentação, em muitos outros momentos é o artista orientador que vai percebendo o percurso que será trilhado ao longo do ano, à medida que se desenrolam as aulas, fazendo-se perguntas como: quais são os anseios da turma? O que querem explorar e comunicar para sua plateia ao final do ano? Que histórias parecem estar em sintonia com as vontades da turma? Que linguagens artísticas, além do teatro, podem ser interessantes para compor as investigações do ano?

A Casa do Teatro caminha em consonância com os pensamentos escolanovistas inaugurados por John Dewey e trazidos ao Brasil principalmente pelo educador Anísio Teixeira, que se fundamentam não em depositar conteúdos nas crianças, mas em buscar os interesses da criança e, por meio deles, desenvolver o percurso pedagógico. Segundo o filósofo e pedagogo estadunidense, para que estudantes de fato se envolvam ativamente em sua aprendizagem, é preciso, então, que haja interesse no objeto de estudo: “[...] ‘interesse’ significa que eu e o mundo exterior se acham juntamente empenhados em uma situação em marcha” (Dewey, 1959, p. 137). Isso implica um trânsito constante entre o mundo adulto e o mundo da criança, e a função do adulto é tanto perceber os interesses da criança quanto guiar a criança em seu processo de aprendizagem, abrindo novos campos de estudo. Na atualidade, os pensamentos de Dewey se traduzem, por exemplo, em propostas educacionais que não seguem um percurso previamente estabelecido, mas elaboram projetos com as turmas, tendo em conta as curiosidades que apresentam com relação ao mundo, e, por meio desses projetos, apresentam conteúdos e provocam novos interesses a serem investigados. Buscar entender os interesses dos alunos e atuar como propositor são justamente as funções do artista orientador da Casa; o processo ao longo do ano é, então, colaborativo por seu caráter *pedagógico*, pois o diálogo criativo entre todos os integrantes do grupo (crianças e professores) se faz a todo momento, entendendo-se que o “processo não produz apenas conhecimento, mas é, em si mesmo, conhecimento” (Dewey, 1959, p. 137).

mento. Conhecimento de si e do outro. Conhecimento-em-movimento”, como defendeu Araújo (2012, p. 108). A cada ano, um novo projeto, único, com a marca de cada criança daquela turma. O grupo de que estamos tratando agora neste estudo apresentava, por exemplo, grande interesse em jogos e brincadeiras que mobilizavam o corpo todo, como correr, pular, rolar no chão, se esconder etc. Dessa forma, fomos estruturando os encontros de modo que essas atividades fossem temas centrais das improvisações teatrais. Para isso, levantamos algumas questões norteadoras que serviram de base para a pesquisa realizada com e pelas crianças ao longo do ano, entre elas: onde as crianças brincam hoje em dia? Do que se brinca? Os adultos ainda gostam de brincar? Será que o brincar muda muito de uma geração para outra?

As questões fizeram parte dos planejamentos de aula e, para respondê-las, as crianças saíram a campo, entrevistando seus pais, familiares e funcionários da escola. As respostas coletadas nas entrevistas também serviram para ampliarmos nosso repertório de jogos e de histórias que tratavam do tema abordado. Durante essa investigação, lemos juntos o livro *O Gigante egoísta*, de Oscar Wilde, que narra a seguinte história: todas as tardes, ao saírem da escola, crianças costumavam brincar no enorme jardim do Gigante, que estava viajando. Ao voltar para casa, ele expulsou os pequenos e decidiu construir um muro bem alto em volta do jardim, para que ninguém além dele mesmo pudesse brincar ali. No entanto, sem a presença vivaz das crianças, o próprio jardim se entristeceu, o que obrigou o gigante a refletir sobre as consequências de sua decisão. A história, recebida com muito entusiasmo pela turma, acabou se tornando um eixo mobilizador de nossa apresentação de final de ano.

Vamos ressaltar aqui as linhas investigativas que consideramos estar em evidência no processo e na obra compartilhada com o público, que são: a) o estado de improviso (verificado na produção de cenas e também na linguagem cênica) e b) a ação artística com o público (uma vez que os espectadores se viram imbricados na obra, como mostraremos adiante).

Como nossa investigação com a turma se baseava no interesse pelas brincadeiras, seria importante que o caráter espontâneo, próprio do jogo, perpassasse por todo o processo, incluindo a apresentação. Isso fez com que, por exemplo, em algumas aulas transformássemos a sala de aula no jardim do gigante e as alunas e os alunos assumissem ora a figura do antagonista ora das crianças. A reação de cada integrante do grupo ao se deparar com o jardim povoado pelos “pequeninhos” seria uma marca pessoal a ser associada à criação do grupo.

Fomos inserindo também, na própria apresentação, os jogos de que tanto gostavam. Isso valeu, entre outras, para as cenas de brincadeira no jardim, em que incluímos o pega-

-pega e as brincadeiras com corda. No entanto, as brincadeiras entraram não apenas como momentos pontuais, mas também como elementos estruturantes da dramaturgia da apresentação, por exemplo: já quase ao final da peça, após o gigante proibir o acesso das crianças ao jardim, elas decidiram entrar às escondidas nesse lugar que tanto amavam. Para isso, precisavam pegar a chave do jardim na casa do gigante, enquanto ele dormia. Com essa cena, inserimos o jogo realizado ao longo do ano e de que elas tanto gostavam. A vilã do jogo feito *a priori* virava, na peça, o gigante (interpretado por um professor da Casa), que acordava vez ou outra de seu sono, quando as crianças precisavam encontrar meios de enganá-lo. Vale ressaltar que a apresentação também se estabeleceu como um território de jogo, uma vez que as crianças inventaram ali, no momento do encontro com o público, novos jeitos de ludibriar o inimigo, por exemplo virando pedras e robôs, trazendo elementos para a cena que não haviam aparecido nos ensaios na sala de aula. Não havia, dessa maneira, uma combinação prévia do que aconteceria ali; estabelecemos apenas os objetivos e as regras do jogo: as crianças deveriam pegar as chaves sem que o gigante percebesse. Esse mecanismo de determinar os objetivos e regras da dinâmica sem prejuízo da espontaneidade vai ao encontro da definição de jogo amplamente difundida por Huizinga (2004, p. 33):

[Jogo] é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

O estado de *improviso* provocado pelo território lúdico do jogo revelava vivências experienciadas no processo. A sala de aula também podia ser conferida na apresentação por meio da produção de cenários e adereços, todos desenhados e construídos pelas próprias crianças, bem como a participação do público em sua construção, que se deu de duas formas:

- **O público presente na pesquisa** – fazia parte da pesquisa das crianças entender quais eram as diferenças entre as brincadeiras de infância de familiares e as delas próprias no que diz respeito aos jogos infantis. Dessa maneira, pudemos experimentar em sala de aula os jogos levantados nas entrevistas e também discutir as diferenças entre gerações.

- **O público participante da obra** – a segunda forma da participação do público se deu na própria apresentação: ao longo da peça, as crianças pediam para que a plateia ajudasse avisando da presença do gigante e, ao final, convocavam o público a falar das brincadeiras que faziam na infância, de modo a ajudar a convencer o gigante a liberar a entrada das crianças no jardim.

Ao tratarmos da história real das pessoas na plateia, com a rememoração de seus jogos infantis, reconstruímos territórios do brincar que atravessavam gerações, provocando, em alguma medida, uma fricção entre a ficção e a realidade. Alguém ali na plateia poderia se perguntar, por exemplo, quais são os espaços reais que aquelas crianças no palco têm, na atualidade, para brincar, ou então quais brincadeiras poderia aprender ou ensinar para aquela turma.

Tal experiência ecoa as palavras de Pupo (2012, p. 48) sobre ação artística: “Ao fazer arte se constrói a subjetividade, ao mesmo tempo em que simbolicamente se reconstrói um território comum”. É durante as apresentações da Casa do Teatro que alunas e alunos percebem que algo foi comunicado para além do universo da turma a qual se fez íntima ao longo de um ano de trabalho. Além disso, ali se estabelece um território de vivências comuns, por meio do compartilhamento de histórias e da carga metafórica que elas trazem, revelando questões de suas vidas.

CONCLUSÃO

Nos processos da escola, por muitas vezes se desvela o véu da ficcionalidade (como exemplificamos nas duas experiências narradas neste estudo) e coloca-se em evidência as indagações e a pesquisa por trás da apresentação, de modo a estabelecer territórios em que a realidade e a ficção se sobrepõem, o que dialoga com o que Féral (2015b) nomeia de “contemporaneidade extrema” ao discutir a obra do encenador belga Ivo van Hove:

A contemporaneidade extrema provém dessa visão muito atual do espaço, indefinido e inacabado ao mesmo tempo. O público, diante de determinadas obras, tem impressão de estar diante e dentro de espaços que não são totalmente interiores nem tampouco exteriores, mas ao mesmo tempo as duas coisas, que expressam o aqui e o ali.

Por fim, encaminhando-me ao fim deste estudo, convoco as ideias norteadoras vindas desde a fundação da escola: “Para Célia Helena, a escola, antes de um recinto de formação técnica, deveria ser um lugar onde se estuda permanentemente, se aprende conteúdos filosóficos, conhecimentos na área da cultura e desenvolve pesquisas artísticas e práticas em conjunto (Cortez, 2018, p. 112).”

A Casa do Teatro, escola que faz parte do Célia Helena Centro de Artes e Educação, é um espaço de constante diálogo com os saberes e conhecimentos artísticos e pedagógicos da atualidade. Lugar de produção criativa, em que docentes e discentes constroem

susas próprias obras, trilhando novas possibilidades estéticas e metafóricas. A abertura para o processo colaborativo, a pesquisa sobre o objeto de interesse, a participação da plateia e o improviso, todos esses procedimentos de alguma forma fazem com que o processo artístico-pedagógico esteja sempre em processo de descoberta, inclusive durante sua finalização. As apresentações da Casa, assim como seus processos durante o ano, por mais que tenham suas regras, bordas delimitadas, constroem um território propício para que algo no meio disso se abra ao desconhecido, possibilitando em última instância a espontaneidade e a criação autêntica, autoral de seus alunos. Tomando de empréstimo as palavras de Fischer-Lichte (2013, p. 18): “Ali acontece algo que não pode ser arranjado, que não pode ser transferido para outro local, ou traduzido para um idioma; acontece algo que está escapando assim que está acontecendo e que pertence à ordem da experiência”.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Antônio. A cena como processo de conhecimento. In: RAMOS, Luiz Fernando. *Arte e Ciência: abismo de rosas*. São Paulo: Abrace, 2012. p. 105-113.
- CORTEZ, Lígia Maria Camargo Silva. *De Asja Lacis à Casa do Teatro: teoria e práticas do teatro com e para crianças*. 2018. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- DESGRANGES, Flávio. A interferência dos processos de criação nos modos de recepção artística: percursos de um pretérito imperfeito. In: DEGRANGES, Flávio; SIMÕES, Giuliana (org.). *O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas*. São Paulo: Hucitec, 2017.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.
- FÉRAL, Josette. O extremo do contemporâneo. In: ROMAGNOLI, Luciana. *MITSp2015*, 10 mar. 2015b. Disponível em: <https://mitsp.org/2015/o-extremo-contemporaneo-por-josette-federal/>. Acesso em: 29 fev. 2024.
- _____. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 8, p. 197-210, 2009.
- FISCHER-LICHTE, Erika. A cultura como performance: desenvolver um conceito. *Revista Sinais da Cena*, Lisboa, v. 4, p. 73-80, 2005.
- _____. Realidade e ficção no teatro contemporâneo. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 14-32, 2013.
- HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. Tradução Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- PUPO, Maria Lúcia. Alteridade em cena. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 46-57, jun. 2012.
- QUILICI, Cassiano Sydow. Ação e representação nas artes performativas. *Revista Rebento*, São Paulo, n. 4, maio 2013.
- WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

QUANDO O ARTÍSTICO E O PEDAGÓGICO SÃO INDISSOCIÁVEIS²³

Luana Freire²⁴

Ouvem-se buzinas e motores. É possível sentir o movimento frenético, caótico e misteriosamente ordenado dos veículos, das pessoas, o freio agudo de um ônibus, as coisas lá fora passando, como se corressem deixando um rastro, um tranco sacode cabeça e tronco, está vermelho, espera, anda, não é possível esperar. Aceleração, o som da troca de marcha, o som contínuo do ir de cada motor, uma gritaria de buzinas e de passos apressados, o vento de quem passa. Um muro de pedra, um muro grande de pedras, um portão, sobe-se uma escada; de um lado, plantas, do outro, plantas, um silêncio que parece suspender a vida lá fora, nem parece a cidade, passarinhos e flores e escada. Não é silêncio, são pessoas falando e rindo, tem um calor que é humano e é refrescante chegar lá, refresca a pressa da gente e o tempo das coisas. Chegamos à Casa do Teatro. A unidade do bairro do Pacaembu, na cidade de São Paulo, foi inaugurada no ano de 1991.

Em 1983, começam as atividades da Casa do Teatro, com crianças a partir de 4 anos e adolescentes. [...] O que orientava e alimentava essa prática era, principalmente, o legado recebido dos trabalhos de Eugênio Kusnet, Augusto Boal e, como não poderia deixar de ser, Célia Helena, recebidos em minha formação e que procurei, na medida do possível, transpor para as crianças. Em 1991, o trabalho muda-se para uma antiga casa no bairro do Pacaembu. Passa a chamar-se, então, curso da Casa do Teatro, nome que os alunos deram naturalmente e que se mantém até hoje (Cortez, 2018, p. 120-121).

23. O presente artigo organiza-se com base na pesquisa realizada pela mesma autora no Programa de Mestrado Profissional da Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH).

24. Mestre em artes da cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH); pós-graduada em linguagens das artes pela Universidade de São Paulo (USP); atriz formada pelo Teatro-escola Célia Helena (TECH); graduação em comunicação social com habilitação em rádio e televisão pela Universidade Anhembi Morumbi. Atuou como coordenadora artístico-pedagógica na Casa do Teatro e como assistente de coordenação no curso técnico-profissionalizante do Teatro-escola Célia Helena (TECH); artista orientadora de teatro para crianças, adolescentes e professora de interpretação para adultos em curso livre, profissionalizante e superior na Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH); atua também como professora, desde 2003, em outras escolas públicas e particulares; dirigiu mais de sessenta peças com jovens e adultos.

Uma escola de curso livre de teatro, fundada e dirigida pela atriz, diretora e pedagoga Lígia Cortez e que integra o Célia Helena Centro de Artes e Educação, fundado em 1977 pela atriz e diretora Célia Helena. Um espaço que reflete aconchego e uma força feminina que funda, cuida e conduz. A sensação é a de estar em uma espécie de furo no espaço-tempo da vida medíocre cotidiana, pelo muro de pedras e pelas plantas ao redor, mas sobretudo porque as experiências ali vivenciadas são de tempo para ver, ouvir, criar, tempo de ser, tempo de experiência. Como diz Bondía (2002, p. 24):

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 opinião, suspender o juízo, 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.

A Casa do Teatro acontece também no bairro do Itaim, na cidade de São Paulo; o prédio é diferente, não tem o muro de pedra, mas o ambiente é o mesmo, uma casa de ser e criar. As turmas são organizadas por faixa etária, de forma que a troca de experiência seja enriquecida pelas diferenças e particularidades de cada pessoa e de forma que existam pontos comuns importantes na etapa do desenvolvimento em que se encontram os/as estudantes. Como tudo naquela Casa, as regras dão contorno, mas o que define, de fato, cada detalhe é o olhar para cada estudante. Então, se uma estudante ou um estudante se encaixa, pela faixa etária, em um grupo, mas observa-se em sua interação com o coletivo que haverá mais espaço potencial para seu crescimento em outra turma ou com alunos de outra faixa etária, pelas mais variadas (e cuidadosamente avaliadas) razões, essa pessoa terá a possibilidade de integrar outro grupo. Sempre cada estudante é visto e respeitado/a em sua individualidade e em sua inserção no coletivo.

Diversas linguagens artísticas são trabalhadas de forma integrada aos recursos expressivos do teatro, em que a dança, a música, o circo, o audiovisual, o canto e tantas outras manifestações artísticas podem estar no palco na composição cênica. As aulas ofertadas aos estudantes são compostas de uma multiplicidade de linguagens artísticas relacionadas ao teatro, ministradas por artistas orientadores especialistas. Na Casa do Teatro, as decisões são tomadas com criticidade e sensibilidade, sempre considerando o momento histórico. As linguagens artísticas oferecidas pela escola foram e vão mudando ao longo do

tempo, à medida que se percebe não só o interesse dos estudantes por elas, mas também as demandas relacionadas ao desenvolvimento humano e artístico de cada grupo.

Nesse exato sentido, também se configura o curso de cada coletivo. Se uma turma precisa, naquele momento, mais do circo para amadurecer algumas habilidades ou competências no desenvolvimento humano do grupo, essa linguagem se fará mais presente em seu processo. Já as aulas de teatro seguem em carga horária fixa para todos os grupos e são elas que integram as diversas linguagens e proporcionam o encontro da turma com cada especialista. O/A artista orientador/a de teatro acompanha a turma em todas as aulas e durante todo o processo desenvolvido ao longo do ano.

O projeto artístico de cada grupo não é definido aprioristicamente, ele faz-se no encontro com o grupo e no olhar dia a dia das necessidades e desejos dos indivíduos e do coletivo, tanto nos aspectos de seu desenvolvimento humano quanto artístico. Isso significa que não definimos pela faixa etária quais e quando serão trabalhados os conteúdos específicos da linguagem teatral, conteúdos mais técnicos necessários à realização da prática. É com base no que o grupo já conhece ou ainda não conhece que definimos quais conteúdos essenciais serão trabalhados. Assim também se dá com as habilidades que são necessárias ao teatro, mas que nos beneficiam na vida, em tantas outras atividades que realizamos – me refiro a conteúdos que tangenciam o teatro e o desenvolvimento humano simultaneamente. Toda essa flexibilidade de não atender a um projeto definido aprioristicamente e de arquitetá-lo mediante a escuta sensível dos indivíduos e do coletivo está longe de ser uma engenharia do tudo pode. Ao contrário, tudo é delicadamente pensado e cuidado, incluindo a escolha do/a artista orientador/a que conduzirá o processo ao longo do ano.

Assim que a turma se configura, os profissionais são escolhidos considerando as necessidades já conhecidas do grupo, o que este já trabalhou e ainda precisa trabalhar, suas particularidades, além, claro, do repertório do próprio profissional, seu estilo, seus conhecimentos e tantas outras nuances. Tudo isso tem como objetivo proporcionar o encontro educando-educador/a mais potencializador possível. A cada ano, as turmas, de acordo com as novas necessidades, encontram um/a novo/a artista orientador/a.

A equipe artístico-pedagógica da Casa do Teatro se mantém em formação contínua por meio de reuniões pedagógicas periódicas. A formação contempla os mais amplos aspectos que afetam o trabalho, o registro das aulas, a pedagogia da escola, o desenvolvimento psicológico e cognitivo de cada faixa etária e as especificidades técnicas da linguagem teatral. Em sintonia com as pesquisas contemporâneas, a formação pauta-se ainda pelos estudos e pelo compartilhamento dos conceitos teóricos e abordagens práticas sobre a preparação das aulas com base na vasta bibliografia referencial sobre a experiência

da arte com crianças e jovens. Todo o trabalho é instrumento para que cada artista orientador/a adquira mais insumos e aprimore o olhar para os grupos e para os indivíduos, e amplie seu repertório de narrativas adequadas ao desenvolvimento dos estudantes. Os estudos formativos são conduzidos por profissionais da equipe ou convidados, com objetivo de fortalecer a formação dos artistas orientadores que trabalham com cada estudante.

Ao final de cada ano, as turmas apresentam uma peça, que é parte importante do processo artístico-pedagógico desenvolvido com o grupo. Vemos a peça como parte do processo, e não como um resultado. O encontro com a plateia, a experiência da apresentação, o ensaio geral no palco, a preparação no camarim, a coxia, tudo isso é ainda aprendizado, é ainda processo e construção individual e coletiva. Essa peça pode ser criada à base de texto dramatúrgico, de obra literária, musical, de uma criação de autoria do coletivo – são muitas as fontes que inspiram e embasam essa criação.

Durante muitos anos da minha prática, comprehendi que o artístico e o pedagógico eram âmbitos distintos que poderiam coexistir lado a lado no contexto de formação profissional ou de um curso livre. Atualmente, acredito que ambas as instâncias não caminham lado a lado em estradas paralelas que eventualmente convergem, mas são um único corpo, especialmente quando se pretende trabalhar com um sujeito autônomo. Fora do âmbito da formação, ou seja, no campo profissional da atuação, o processo de criação pode ser também pedagógico e, especialmente por isso, alcançar lugares artisticamente mais satisfatórios para os criadores e criadoras. Essa percepção está profundamente atrelada ao aprendizado experienciado na Casa do Teatro e ao estudo sobre os trabalhos realizados por Constantin Stanislávski. A autonomia dos/as estudantes na Casa do Teatro é considerada essencial ao trabalho, nada é dado pronto a eles e elas para ser reproduzido; o trabalho é conduzido de modo a fomentar uma atitude ativa na criação e considerando a eles e a elas como criadores e criadoras. As práticas artístico-pedagógicas da Casa do Teatro estão bastante interseccionadas com o trabalho de Stanislávski, aproximação que teve início com Eugênio Kusnet e Célia Helena, como relata Cortez (2018, p. 107 e 109):

A trajetória profissional de Célia Helena se confunde com a história do teatro brasileiro contemporâneo. [...] Célia teve a oportunidade não só de trabalhar com os diretores mais importantes do período, mas foi uma atriz que teve seu caminho profissional influenciado, principalmente, por Eugênio Kusnet e Augusto Boal, além de José Celso Martinez Corrêa. Sua trajetória levou a um trabalho pedagógico que [marca] a formação do ator brasileiro e a práticas no campo de desenvolvimento de crianças e jovens que a levaram a formalizar um espaço permanente de arte e ação cultural.

[...]

Foi sobretudo nos núcleos de estudo e nos laboratórios realizados no Teatro Oficina com Eugênio Kusnet que Célia iniciou sua experiência com a interpretação Stanislávskiana. [...] A partir de 1960, Célia terá no grupo suas mais relevantes experiências no campo da atuação.

Para que possamos aprofundar nossa percepção a respeito da convergência entre o artístico e o pedagógico, focaremos aspectos do trabalho de Stanislávski que percebo serem norteadores das práticas teatrais com estudantes da Casa do Teatro. Constantin Stanislávski viveu no final do século XIX e durante um terço do século XX (1863-1938), período marcado por uma guerra mundial e por três revoluções russas, tempo de intensa transformação social e econômica que teve efeito direto no campo das artes teatrais. Seus mais de 50 anos de pesquisa, ensaio, atuação, direção, aulas, estudos perfizeram uma produção artística e intelectual muito extensa, com a conformação de uma gramática cênica. Ademais, o encenador russo deu uma relevante contribuição à prática teatral ao, no contrafluxo da lógica vigente, trabalhar para que atores e atrizes fossem criadores nos processos artísticos, para que interpretassem em vez de representar.

Ensinavam-nos a representar em geral ou em particular um papel, mas não nos ensinaram a nossa arte. [...] Eu me sentia uma espécie de massa, de que se fazia um pãozinho com um sabor e um aspecto determinados. Os alunos aprendiam a ler quase de cor, a representar demonstrando, o que levava a cada um de nós a copiar antes de tudo os seus professores (Stanislávski, 1989, p. 107).

Essa é a primeira noção que, durante as aulas da Casa do Teatro, se coloca muito es- truturante na relação entre artistas orientadores/as e estudantes. Não mostramos aos/as estudantes-atores-atrizes como fazer, nem predeterminamos um modelo – nem em nós nem em nada mais – a ser seguido por eles e elas; ao contrário, a pedagogia da Casa do Teatro instiga crianças e jovens a se expressar, a criar, a interpretar e não copiar modelos.

Quando Stanislávski fomenta condições para que o/a ator/atriz se aproprie do texto e de todos os elementos da dramaturgia, ele também possibilita que, sendo intérprete, aproprie-se da aprendizagem desses novos conceitos de interpretação, do próprio processo de criação. É nesse ponto que a prática improvisacional é elemento-chave, porque é ela que confere o caráter de liberdade e abertura para que aquele sujeito seja atuante na descoberta e conhecimento dos elementos dados pelo texto. Ao improvisar, o ator lida com suas leituras sutis, intuitivas, com materiais que não estão exclusivamente sobre seu domínio racional, com suas inteligências corporais e toda sua natureza psíquica e física simultaneamente.

Destaco um fato ocorrido durante os ensaios da peça *Os esbanjadores*, de Valentín Katáev, que estreou no Teatro de Arte de Moscou em 1928. No relato de Vassíli Toporkov,²⁵ percebemos a condução de Stanislávski. Entendo que as palavras, exatamente como foram utilizadas por Toporkov e por Stanislávski no relato, são de valor ímpar e, portanto, transcrevo um trecho de seu livro. Para que seja possível acompanhar o desenvolvimento do ensaio e o pensamento de condução de Stanislávski, explicarei brevemente a cena que estava sendo trabalhada: Vánetchka (personagem feito por Toporkov), o caixa responsável pelo dinheiro, e Fillip Stepánovich, seu gerente (interpretado pelo ator Mikhail Tarkhánov), estão em uma viagem de trem na qual Fillip se envolve em um jogo de cartas com trapezeiros e está prestes a perder todo o dinheiro que ele e seu subordinado carregam. O trem para em uma estação e Fillip Stepánovich interrompe o jogo e desce do trem para beber vodca; Vánetchka precisa impedir que seu gerente continue a jogatina e acabe com todo o dinheiro.

A cena não funcionava, e eu, sentindo que a culpa de tudo era minha, desviei-a para o au- tor: realmente, o que se podia fazer quando se tinha apenas uma frase à disposição? [...] Qual não foi minha surpresa quando Stanislávski me disse:

— Vassíli Ôssipovich, tenha em conta que esta cena é sua. Aqui o papel principal é seu, e não de Tarkhánov.

— Mas aqui eu não tenho nada além de ‘Fillip Stepánovich! Fillip Stepánovich!’.

— Não importa. Você tem uma tarefa muito ativa: segurar seu gerente a qualquer custo, impedir que ele entre no trem. [...] Bem, onde está Tarkhánov e onde está o trem? Tente definir tudo para si o mais precisamente possível, muito concretamente... Olho em Tarkhá- nov... O que ele faz, como está o trem? Sente o ritmo dessa cena? [...]

— Perdão, Constantin Serguêevich, mas eu sinceramente não faço ideia do que seja o ritmo.

— Não importa. Imagine que ali, atrás daquele canto, há um rato. Pegue um pedaço de pau e fique de tocaia para matá-lo, assim que sair da toca... Não, não, assim você o deixa escapar. Mais atenção, preste mais atenção. Assim que eu bater palma, golpeie... Ah, vê como você atrasa? Mais uma vez... de novo. Concentre-se mais, tente fazer com que o golpe venha quase ao mesmo tempo da palma... Vê como agora você está parado em um ritmo completamente diferente do que antes? Sente a diferença? Ficar parado de tocaia para matar um rato tem um ritmo, ficar parado observando um tigre que se aproxima, outro.

25. Vassíli Toporkov (1889-1970), ator russo, trabalhou nos anos de 1927 a 1938 sob a condução direta de Stanislávski no Teatro de Arte de Moscou, quando Toporkov já tinha quase 20 anos de carreira de ator. Em 2016, foi publicada a primeira edição brasileira de seu livro *Stanislávski ensaia: memórias*, em que relata alguns episódios que vivenciou sob a direção do encenador russo.

[...] É essa prontidão para a realização da ação que faz com que você possa mover-se ou parar num ritmo diferente do que tem feito até agora. Muito bem, tente. [...]

Nós, como que imperceptivelmente, começamos a nos divertir com aquele jogo estranho. Tarkhánov tentava sair do recinto e eu não o deixava, sem tocá-lo fisicamente. Era uma das regras do jogo, que rapidamente adquiriu um caráter de séria disputa. [...] Fomos mantidos na tensa batalha, creio, por mais uns vinte minutos, e nem sequer sentimos que nossa inventividade secava. Ao contrário, tomados pelo entusiasmo, desenvolvíamos o tema cada vez mais profundamente, de formas cada vez mais inusitadas, mais intensamente [...]. Fiquei impressionado como, do nada, podia-se criar uma cena daquelas. O que estava escrito em meu exemplar da peça levava apenas uma frase: ‘Fillip Stepánovich! Fillip Stepánovich!’. Qualquer ator, no meu lugar (e como eu mesmo fiz), diria: ‘Aqui não há nada para interpretar’. Mas vejam só! (Toporkov, 2016, p. 56-60).

Podemos notar como a prática de improviso refletiu positivamente na cena, no envolvimento do ator, na compreensão sobre sua tarefa e seu personagem e na apreensão de um conceito cênico trabalhado pelo diretor: o ritmo. Em nenhum momento Stanislávski determinou como Toporkov deveria falar ou como deveria agir, mas indicou o que haveria de ser melhorado para que o trabalho do ator corresponesse ao da personagem naquela circunstância.

É notável como a condução de Stanislávski visa o aprendizado do/a intérprete. Suas instruções o/a levam a conhecer melhor a circunstância e orientam a experiência ativa de seu corpo em cena, em direção ao que precisa ser conquistado; as intervenções do diretor estão voltadas a uma experiência prática que leva o ator/a atriz a compreender o que está na dramaturgia e precisará estar na cena. Quando Toporkov fala de sua dificuldade de compreender o conceito de ritmo, Stanislávski o conduz por outra cena improvisada, fora da dramaturgia, que lhe permite descobrir-sentir em seu corpo o que é o ritmo. Só então voltam a improvisar a cena da peça. Stanislávski direciona o ator para o aprendizado através da ação, para a análise através da ação, para a criação através da ação,²⁶ e o improviso tem função primordial para que isso aconteça, quer seja na cena do rato, quer seja na cena da estação de trem.

No ano de 2013 conduzi um processo artístico-pedagógico com uma turma de jovens na Casa do Teatro. Decidimos trabalhar com inspiração no livro *Alice no país das maravilhas* (1865), de Lewis Carroll. Logo após escolhermos qual seria nosso caminho, dividi a turma em dois grupos e propus uma improvisação baseada na cena em que as perso-

26. A análise através da ação ou análise pela ação ou análise ativa, método desenvolvido por Stanislávski que será pormenorizado adiante.

nagens da Alice e do Coelho se encontram pela primeira vez. Relembramos como a cena acontece na narrativa original, e então os grupos tiveram um breve tempo para articular e alinhar as ideias a respeito do que desejavam improvisar e logo apresentaram suas cenas.

O primeiro grupo fez uma improvisação próxima à versão original da história, acrescentando a ela a relação de Alice com a mãe, uma mulher imaginada pelo grupo com pouco tempo para dedicar à filha. O segundo grupo propôs uma adaptação contemporânea: neste caso, o Coelho era um homem vestido de terno roxo que somente Alice conseguia ver, e a ação desenvolvia-se na Times Square, conhecida área da cidade de Nova York.

Quando os/as jovens improvisam uma cena em que Alice é filha de uma mulher muito atarefada que não dedica a ela a atenção desejada ou quando improvisam uma Alice na Times Square, esses/essas jovens fazem uso de seus repertórios pessoais para dar corpo à história que estava no papel. Na criação ou adaptação da Alice que fazem juntas e juntas, na escolha do lugar onde ela está ou de quem são aqueles com quem ela se relaciona e também no momento da partilha com a plateia, eles e elas utilizam um vocabulário verbal e corporal próprio, suas referências do que é ser jovem e estar na Times Square, do que é ser jovem e ver algo que ninguém mais vê ou do que é ser filha e não conseguir de sua mãe a atenção esperada. Quando criam, antes e durante a apresentação, através deles e delas transborda e é expresso um tanto de quem são e como estão ou percebem seu entorno. Esta abordagem nas aulas da Casa do Teatro não é casual, é o ato consciente do/a artista orientador/orientadora de convidá-los/las a colocar em exercício a capacidade de expressarem suas visões de mundo e de si mesmos/as, seja porque elaboram de forma racional e consciente, seja porque, à medida que o improviso convoca uma resposta rápida, fazem uso de seus repertórios pessoais para a composição do corpo, da voz, da relação com o outro ou do discurso que articulam.

É interessante perceber que esse exercício de que falamos até agora é o momento em que também se materializam, pela primeira vez, algumas ideias de si ou do mundo, e são ideias que surgem não apenas da inteligência da razão, mas das inteligências do corpo, da intuição e do tensionamento do encontro com o outro. Quando experimentou pela primeira vez a narrativa de Alice, o grupo de estudantes também indicou, na própria criação, caminhos a respeito de qual Alice desejava falar, de quais aspectos da Alice de Lewis Carroll diziam respeito a eles e elas. Com a experiência improvisacional, compreendemos por que montar essa personagem fazia sentido para aquele coletivo, e também o grupo compreendeu o que exatamente estava desejando e precisando articular em suas criações.

Os/As estudantes da Casa do Teatro têm papel fundamental na escolha da peça, não porque o que desejam se realiza, mas porque são em primeiro lugar vistos durante todo o processo de forma que narrativas, estéticas e desafios sejam propostos considerando

as necessidades individuais e coletivas, assim como desejos e afinidades. Em um processo que se desenha e determina a partir desse encontro, os conteúdos que o grupo articula são vistos com profundidade para que seja possível compreendê-los, contemplá-los e desafiá-los.

Uma questão importante que sempre nos é colocada pela prof.^a dr.^a Lígia Cortez, diretora artístico-pedagógica do Célia Helena Centro de Artes e Educação, é: “Qual é o sentido de montar essa história, com esse grupo, nos dias atuais? Se façam essa pergunta!”. Ela nos instiga a manter o olhar atento e conectado ao tempo a que pertencemos, à obra, a cada indivíduo do coletivo, ao conceito que liga cada um desses pontos e sobretudo ao fazer estruturado por um sentido verdadeiro. A peça precisa ser a expressão de algo que faça realmente sentido para as crianças e para os jovens, a peça é a expressão desses alunos e alunas, é uma criação deles e delas em conjunto com a equipe artístico-pedagógica que com eles e elas trabalhou.

Para não perdermos o fio de nosso pensamento, voltemos à conexão entre Stanislávski e as práticas artístico-pedagógicas da Casa do Teatro. Quando propus ao grupo que improvisasse a cena logo após ter entrado em contato com a versão escrita no papel, o fiz em busca de compreender de que forma essa história dizia respeito aos jovens que eram, de perceber qual era o entendimento que tinham da narrativa inventada por Carroll e acreditando que a resposta que poderiam dar improvisando era mais complexa e interessante do que as poucas palavras que haviam dito em conversas anteriores a esse respeito. Esse tipo de abordagem que escolhi fazer (e que escolhemos na Casa do Teatro) norteia-se nos princípios da análise ativa.

[...] você tem de conhecer o texto, mas não deve, de modo algum, abordá-lo friamente. Deve, de antemão, despejar em seu estado criador interior, já preparado, os próprios sentimentos da vida de seu papel, não só os espirituais, mas também as sensações físicas. Assim como o levedo causa a fermentação, também a sensação da vida de seu papel, comunica a espécie de calor interior, a ebólition necessária ao ator no processo da experiência criadora. Só quando atingiu esse estado criador é que ele pode pensar em atacar uma peça ou papel (Stanislávski, 2015, p. 237).

Na última fase de seu trabalho, Stanislávski desenvolveu o método da análise ativa ou análise pela ação, concebido do desejo de modificar a dinâmica dos ensaios como vinham acontecendo até então. Entre as razões que o levaram ao método, estava o desejo de que intérpretes não fossem passivos na montagem de um espetáculo, não ficassem dependentes da figura do diretor (ou da diretora) nem sequer de seus conhecimentos prévios sobre

a obra artística. Stanislávski esperava que fossem ativos na criação de seus personagens, busca que conduziu toda sua pesquisa, segundo nos conta Knebel (2016, p. 21), pedagoga, atriz, diretora e importante discípula do diretor russo:

O sonho de um ator consciente atravessou toda a vida de Stanislávski, do início ao fim, como uma linha ininterrupta. O sonho de um ator-criador, que fosse capaz tanto de dar significado à peça por conta própria, como de agir ativamente dentro das circunstâncias propostas.

Somando-se a essa busca pelo ator-criador sobre a qual nos conta Knebel, outras duas razões motivaram a elaboração do método de análise ativa, ligadas especificamente à performance do/a intérprete. Stanislávski desenvolveu a nova metodologia para que a experiência da criação do personagem acontecesse de forma integrada entre corpo e mente, entre estado físico e psíquico, de maneira que ações físicas e psíquicas em cena estivessem conectadas; e, por último, para que as palavras do texto não fossem usadas de modo a serem palavras mortas na boca do/a intérprete, e sim fruto de um processo preparatório que as tornasse as únicas palavras possíveis a serem ditas pelo ator ou atriz para expressar o pensamento do personagem de forma natural, orgânica (Knebel, 2016).

O encenador russo propõe que haja uma primeira aproximação com o texto, o que ele chama de exploração mental, um estudo do material escrito e outros procedimentos que garantam a compreensão dos acontecimentos e a lógica das ações. Após essa etapa, é possível começar o ensaio pela ação, momento chamado de *étude*, em que, improvisando um trecho da peça, usando as próprias palavras e com base na circunstância dada pela dramaturgia, atrizes e atores criam-ensaiam-compreendem-descobrem-experienciam as personagens, os acontecimentos, a tarefa e tantos elementos que compõem e constroem essa narrativa. Segundo estereogramas,²⁷ registros esquemáticos de aulas-ensaios feitos no Estúdio de Ópera e Arte Dramática, Stanislávski diz:

[...] eu mesmo quero que vocês, por enquanto, captem do papel aquilo que têm em comum com ele; por enquanto, trata-se da inter-relação, que é própria de todos os seres vivos. Assim, vocês estudam o processo da relação. Estudem a relação mais elementar. Vejam, antes iniciávamos os ensaios com o “período de mesa”. Nós nos sentávamos à mesa por um longo tempo. Confesso que essa “mesa” também eu a inventei. Mas eu não lhes dou a “mesa” e, com isso, facilito o trabalho de vocês. Eu exijo de vocês aquilo que agora podem dar, a relação verdadeira (Stanislávski 2000, apud D’Agostini, 2019, p. 200).

27. Relato do estereograma de ensaio de 13 de maio de 1937, traduzido por Nair D’Agostini.

Após a improvisação, atores e atrizes voltam ao texto para confrontar e enriquecer as descobertas feitas através do improviso. Tal processo pode ser repetido até que as palavras escritas no texto sejam naturais para o/a intérprete, tão profunda se torna sua compreensão, de tal forma que o personagem tenha deixado de ser uma criação de terceiros e passado a ser uma criação da atriz ou do ator graças a sua compreensão e experiência psicofísica ao encontrar o texto e experimentá-lo em ação, ativamente. Stanislávski (1957, p. 340-341 *apud* Knebel, 2016, p. 39) fala do método de análise ativa:

... o novo segredo e a nova característica do meu procedimento de criação da ‘vida do corpo humano’ do papel consistem no fato de que, quando realmente corporificada em cena, a ação física mais simples obriga o ator a criar, seguindo os próprios impulsos, todo tipo de ficções imaginárias, de circunstâncias propostas e de ‘ses’. Se um trabalho tão grande de imaginação é necessário para uma única e simples ação, então, para a criação de toda uma linha da ‘vida do corpo humano’ do papel, é imprescindível uma longa e ininterrupta série de invenções e circunstâncias propostas – tanto do ator quanto da peça. Só é possível entendê-las e obtê-las com a ajuda de uma análise detalhada, feita por todas as forças psíquicas da natureza criativa. O meu procedimento provoca naturalmente, por si só, uma análise assim.

Na Casa do Teatro, grande parte das vezes, não nos ocupamos em decorar o texto como escrito no papel. A condução do processo de criação se dá pela análise ativa da obra, pelos estudos através da ação (*étude*), de forma que, ao longo das diversas vezes que estudantes-atores-atrizes ensaiam as cenas, o texto criado por eles e elas durante os improvisos vai se estabelecendo como norte. A possibilidade de improvisar se mantém viva e é estimulada pelos artistas orientadores, de tal forma que os textos criados pelos estudantes sofrem alterações com frequência até o dia da apresentação. Poderíamos, traçando esse caminho, sujeitar todos e todas a uma extrema instabilidade, o que possivelmente geraria alto grau de ansiedade ou insegurança em algumas/alguns atrizes-estudantes e atores-estudantes. No entanto, a análise ativa leva o grupo a compreender as motivações das personagens, todos os elementos que compõem a circunstância, o pensamento das personagens e sua tarefa; esse é o alicerce da cena e esse entendimento permite que estudantes tenham autonomia e liberdade para trabalhar a cena constantemente.

Os saberes dos estudantes são considerados desde a escolha do universo temático a ser trabalhado com a peça até a criação das cenas e as adaptações desejadas e necessárias. Quando aproximo a pedagogia da autonomia de Paulo Freire às práticas improvisacionais de Stanislávski e sua astúcia pedagógica, o faço como resultante das experiências

que tive e tenho no Célia Helena Centro de Artes e Educação e na Casa do Teatro, o faço porque essas vivências vi nas salas de aula de que participei tanto como aluna quanto como educadora.

... pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos [...] chegam a ela [...] mas, também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2011, p. 31).

Quando as práticas improvisacionais dos *études* abrem espaço para que atores e atrizes sejam atuantes na criação e possibilitam que compreendam e se apropriem tanto da obra e de seus personagens quanto de conceitos que compõem a gramática cênica, as práticas improvisacionais dos *études* levam o/a artista a ter autonomia de trabalho, ao exercício de autonomia como sujeito que é (porque o artista não se dissocia do sujeito que é no processo), e resultam em qualidade artística no trabalho. O ator, encenador e pedagogo russo Vakhtangov (*apud* Jiménez, 1990, p. 59) diz:

O sistema Stanislávkiano tem por objeto desenvolver no estudante habilidades e qualidades que lhe proporcionarão a oportunidade de liberar sua individualidade criativa, aprisionada por preconceitos e padrões estereotipados. A libertação e descobrimento da individualidade deve ser o objetivo principal de toda escola teatral; abrir caminho para as potencialidades criativas do estudante, de maneira que possa mover-se e avançar por si mesmo ao longo deste caminho, não pode ser ensinado. A escola deve tirar todos os escombros convencionais que impeçam a manifestação espontânea das potencialidades profundamente ocultas do estudante.

A noção de autonomia era cara ao encenador também no que dizia respeito à atitude do artista durante os ensaios, não apenas diante da obra e em cena, mas em sua relação com o/a diretor/a e com a totalidade do processo criativo, como é possível perceber em uma conversa entre tradutores franceses e Anatoli Vassíliev, ator, encenador e aluno de Knebel, a respeito do trabalho do diretor sobre si mesmo no processo criativo da análise pela ação, quando buscavam a melhor tradução da palavra *aktivní*, compreendida pelos tradutores como atuante. Vassíliev (*apud* Knebel, 2016, p. 283-284) explica aos tradutores algumas ideias de Stanislávski:

A passividade do ator é a ausência de autonomia, é uma dependência rotineira em relação ao pedagogo e uma dependência total, escrava, em relação ao diretor, enfim, àquele

que propõe. Ou seja, uma subordinação de executor, de soldado de regimento, de um ator-funcionário, e a crescente passividade criativa. Não é nem uma neutralidade, é simplesmente uma preguiça criativa, uma indiferença vital, entende? Quando Knebel fala ‘atividade atuante’ (*aktívnost*), ela se refere àquela atividade inerente à criação. E, no final das contas, está se falando de uma atividade criativa; nesse caso específico, da capacidade criativa, por assim dizer... da atividade criativa do ator.

Observo que, quando Stanislávski buscava aprimorar a qualidade da cena e da atuação e para isso compreendia que era preciso trabalhar a favor da autonomia do artista, ele agia como diretor e também como pedagogo, porque pensava e estruturava um método que era também aprendizagem sobre atuação, especialmente se considerarmos que naquele contexto Stanislávski investiu na conquista de um novo modo de estar em cena, o que pressupõe a apreensão de novas possibilidades diante da realidade e da cultura de seu tempo. Ele próprio se referia a um tato pedagógico ou astúcia pedagógica na conduta do/a diretor/a, como nos mostra Knebel (2016, p. 23-24):

Ao introduzir o novo método de ensaio, Stanislávski enfatiza que o diretor deveria possuir um tato pedagógico, de modo que só revelasse seus próprios conhecimentos sobre a peça quando eles fossem realmente necessários para o trabalho do ator. Constantin Seraguêievitch analisa esse procedimento, uma espécie de ‘astúcia pedagógica’, cujo resultado é que o olhar do diretor sobre o papel e a peça ‘não pressiona’ o intérprete, mas corrige-o delicadamente, guiando suas buscas autônomas à unidade artística. A primeira premissa que o levou a essa mudança na prática dos ensaios foi a passividade do ator, contra a qual ele decidiu lutar.

Essa atitude passiva é um dos eixos que motivam a mudança na dinâmica dos ensaios da qual resulta a criação do método da análise ativa. Sendo assim, tendo em vista as ideias de Stanislávski relatadas por Knebel sobre o tato pedagógico, podemos traçar o seguinte caminho de pensamento: deve ser de responsabilidade da diretora ou diretor ter a sensibilidade (ou esperteza) de compreender quando seu conhecimento é necessário à atuação, disponibilizando-o a guiar o/a artista, e ter a sensibilidade (ou esperteza) de não colocar seu conhecimento *a priori* de forma que a atriz ou o ator trabalhe em função dele ou para encaixar-se a ele. Existe uma hierarquia estabelecida nesse pensamento, porém, diferentemente da proposta pelo modelo anterior, a prioridade da direção não é apresentar seu conhecimento, mas sim propiciar a busca autônoma da criação da atriz ou do ator; o saber da direção deve estar disponível quando necessário para guiar e amparar a busca da atriz

ou do ator pelo próprio entendimento. A diretora e o diretor guiam a aprendizagem ou apreensão do ator/da atriz em relação à unidade artística. Penso que essa nova dinâmica hierárquica coloca o binômio direção-atuação em situação de horizontalidade, lado a lado no caminho, sem que isso destitua a direção de todas as responsabilidades que conduzir um processo artístico implica. Aqui, novamente aproximo os pensamentos de Stanislávski aos de Freire (2011, p. 103), que diz:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário, tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.

Nos processos artístico-pedagógicos que tenho vivenciado e que têm sido guiados pelos pensamentos de Stanislávski e Freire, é dada uma liberdade para a criação, para que o conhecimento seja uma conquista da/do intérprete-estudante, o que tira da figura da direção o *lugar onde se busca o saber*, porque esse lugar é descentralizado e passa a estar colocado no espaço onde a ação de estudo e de prática se desenvolve, além do espaço do “eu” do/da intérprete e do encontro entre todos os pares que se envolvem nos estudos práticos. No entanto, quando é tirado da direção o poder de ser o *lugar onde se busca o saber*, não é tirada dela a responsabilidade ética de ter o conhecimento, de orientar, de conduzir, de guiar, de criar condições propícias para a criação, de organizar e planejar a dinâmica dos ensaios ou a concepção e encenação do espetáculo, não é uma isenção do exercício de autoridade, mas um exercício em parceria e de autoridade não autoritária. De acordo com Freire (2011, p. 106): “O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra”.

Na Casa do Teatro, em 2013, quando decidimos montar *Alice*, busquei o máximo de conhecimento sobre a obra, me alimentei das referências diversas de adaptações, estudei obras que faziam análises em diferentes campos de conhecimento, me enriqueci de material para o trabalho com as/os estudantes. Dessa maneira, já tinha elaborado uma leitura do momento em que Alice aumenta e diminui de tamanho diversas vezes, assim como ideias para a encenação já haviam me ocorrido. Quando encontrei o grupo de jovens, não compartilhei nenhuma dessas percepções, procurei saber sobre as percepções deles e delas, saber na própria prática. Retomamos os acontecimentos da cena em que Alice muda diversas vezes de tamanho e pedi que improvisassem cenas análogas, cenas de outras situações, mas que falassem sobre as mesmas questões que, para eles e elas, a cena da *Alice*

articulava. Não conversamos sobre o que emergia da cena de Carroll, partimos para a ação. O grupo trouxe sete cenas diferentes, e em todas adolescentes estavam diante de situações que evidenciavam que não eram mais as crianças da infância ou que não eram grandes o suficiente para algo ou ainda que se esforçavam para ser uma coisa ou outra mas não eram reconhecidos como nenhuma.

As cenas tinham tanta força, coerência, autenticidade, e os corpos deles e delas em cena estavam tão presentes e vibrantes que foi possível perceber como essas eram questões pungentes para o grupo. Essas cenas não só passaram a integrar a peça como abriram na nossa dramaturgia um evento que chamamos de “espirro de realidade”; em pontos estratégicos da peça, Alice espirrava e a narrativa era rompida por situações breves de jovens vivendo em suas realidades e contextos aquilo com que Alice se deparava no País das Maravilhas. Ninguém além de Alice era capaz de ver o que acontecia; para as demais personagens, os espirros eram apenas espirros. Eu jamais chegaria na solução cênica que eles e elas criaram e, não fosse vê-los fazendo, não descobriria o tamanho da importância que as angústias do crescer representavam para o grupo e, ainda melhor, a potência artística nelas existente. Na Casa do Teatro, como condutores de um processo artístico-pedagógico, nos preparamos para o trabalho, pesquisamos, estudamos, buscamos saber, no entanto não ocupamos o *lugar onde se busca o saber*, mas, ao contrário, procuramos disparadores para que os saberes dos e das estudantes construam o processo em parceria.

A abordagem de diretor-pedagogo de Constantin Stanislávski também é revelada na importância que a condução do diretor adquire durante os improvisos, uma atitude que exige dele o conhecimento da obra, mas não segundo a ideia de que vai transferir seu conhecimento para um receptáculo vazio e dependente, e sim de que será responsável por criar condições, guiar e instigar seu parceiro de trabalho para que este realize suas próprias conquistas pela condução fundamental de seu diretor. Freire (2011, p. 47) fala a respeito de um saber necessário à formação de um professor: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Encontro em Freire absoluta consonância com Stanislávski. A análise ativa convoca a diretora ou o diretor a ocupar um novo lugar na relação com a atriz ou o ator e com o próprio conhecimento. Sua função criativa é deslocada da verticalidade estática e realocada para uma outra condição mais dinâmica e completamente dependente da escuta e da construção na parceria atriz/ator-diretor/a-dramaturgia. Nos études, o ator/a atriz improvisa com base nos materiais que foram adquiridos na exploração mental, em sua fortuna subjetiva e particular; ao estudar através da ação, também comunica ao diretor ou à diretora quais caminhos seu entendimento da obra está percorrendo, quais são as lacunas de sua compreensão, quais são suas dificuldades.

Em decorrência da escuta e percepção do/a diretor/a, é possível conduzir o/a ator/atriz pela improvisação ou conduzir o olhar dos intérpretes retomando o contato com o texto ou lançando mão de outros dispositivos para levar o/a ator/atriz a compreender e conquistar o que é preciso. A compreensão da atriz/do ator é de interesse da diretora/do diretor, que se debruça sobre ela, usa seus recursos para que aconteça, mobiliza seus conhecimentos para que a atriz/o ator conquiste autonomamente o que é necessário para percorrer seu próprio caminho. A/O intérprete é parte do processo e o/a diretor/a são parte do processo, cada um ocupando sua função, ambos em um movimento de criação, que provém da relação participativa e criativa de um e de outro. Em última instância, é possível dizer que o/a diretor/a está ensinando o texto e a atuação à atriz/ao ator percorrendo todo um caminho junto com ela/ele, até que seja capaz de comprehendê-lo plenamente.

Constantin Serguêevich olhou-me com o canto dos olhos e sussurrou para Petker:

— Veja quem vem lá. Tome cuidado com ele, não deixe que se aproxime, é um ladrão.

Eu entendi a proposta imediatamente, e entrei para o jogo. Stanislávski, entregando-nos o campo da ação, transformou-se rapidamente de proprietário rural em diretor de teatro e passou a observar-nos atentamente. [...] Eu e Petker fomos nos entendendo aos poucos, improvisando de início com nossas próprias palavras, e depois passamos ao texto do autor. Constantin Serguêevich nos interrompia sempre que nossa conversa adquiria a forma de representação teatral e perdia seu fluxo orgânico. Ele nos trazia de volta à verdade (Toporkov, 2016, p. 141-142).

Nesse relato de Vassíli Toporkov, é possível perceber essa composição harmoniosa entre diretor e pedagogo, ator e sujeito aprendiz e criador. A condução de Constantin Stanislávski caminha em parceria e com escuta, mantém o campo do jogo possível entre os atores da cena, instiga a autonomia de ambos, para que façam suas próprias descobertas, norteados, e não engessados, pela dramaturgia, até que, como consequência desse percurso, cheguem às palavras do texto e à composição do personagem de forma autônoma e viva, passando pela compreensão, interiorização e escolha consciente do uso dos recursos dados pela dramaturgia e das técnicas apreendidas durante os ensaios.

Stanislávski, quando propõe o trabalho da análise ativa, dos études, da improvisação com base nas circunstâncias dadas pelo texto, da atitude autônoma da atriz/do ator, possibilita a relação tensa e contraditória entre autoridade e liberdade de que fala Paulo Freire. Quando o encenador russo materializa suas convicções na estruturação dos ensaios através da ação, os études, permitindo que o improviso seja um caminho para que ator ou atriz faça uma análise completa do personagem, ele abre de forma inescapável o espaço

para que o repertório desse indivíduo, seu imaginário, sua leitura de mundo, se realize no encontro intuitivo e corporal com a dramaturgia e com o espaço cênico do ensaio, traduzindo sua materialidade em uma nova que só é possível através dele, ator-criador, ou dela, atriz/criadora. Não é possível imaginar um ator criador ou uma atriz criadora se não houver espaço para o exercício da autonomia.

Entre diversos conceitos que emergem do trabalho pelo método de análise ativa e dos études, a noção de autonomia é a que mais me interessa nos processos artístico-pedagógicos. Desejo apresentar o conceito de autonomia e heteronomia como é empregado pelo psicólogo e epistemólogo Jean Piaget (1994).

No estudo desenvolvido em *O juízo moral na criança*, Piaget comprehende que a relação das crianças se dá em fases de heteronomia e autonomia. Quando a relação é heterônoma, a criança obedece à regra determinada por algo ou alguém externo a ela como algo inquestionável e imutável. A ideia de autonomia comprehende a possibilidade de o indivíduo tomar consciência da regra, interiorizá-la pela prática e escolher segui-la como é ou modificá-la; qualquer modificação só é possível democraticamente com o envolvimento e respeito mútuo de todos os envolvidos no contexto. Segundo Piaget (1994, p. 64), a regra: “não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. Não constitui mais uma verdade revelada, cujo caráter sagrado se prende às suas origens divinas e à sua permanência histórica: é construção progressiva e autônoma.”

Quando Stanislávski cria o método de análise ativa, como já sabemos, tem três motivações diferentes e ao mesmo tempo convergentes.

O terceiro e talvez principal motivo que levou Stanislávski a falar sobre a análise da peça através da ação foi a importância crucial que ele conferia à palavra em cena. Stanislávski considerava que a ação verbal era a principal ação do espetáculo, e via nela o modo fundamental de dar corpo às ideias do autor. Seu desejo era que em cena, assim como na vida, a palavra estivesse inseparavelmente ligada aos pensamentos, tarefas e ações da figura cênica.

[...]

Stanislávski chegou à conclusão de que o ator só pode alcançar a palavra viva como resultado de um trabalho preparatório. Este trabalho, em suas palavras, deveria fazer com que as palavras do autor se tornassem as únicas necessárias ao ator para expressar os pensamentos do personagem. Toda memorização mecânica do texto faz com que a palavra, segundo uma expressão do próprio Stanislávski, “assente-se no músculo da língua”, ou seja, vire clichê, palavra morta (Knebel, 2016, p. 27 e 29).

Considerando a importância que Stanislávski percebe na palavra do texto e na conclusão de que somente derivando de um processo preparatório o texto da dramaturgia pode ser utilizado de forma orgânica, vale compreendermos a preparação e, então, a relação que proponho com a autonomia da forma como Piaget nos apresenta. Vamos desenhar uma linha de acontecimentos desse processo preparatório:

1) Exploração mental do material dramatúrgico: o texto é um elemento externo à atriz/ao ator; o objetivo é compreender as circunstâncias propostas pela dramaturgia, os acontecimentos mais importantes, enfim, fazer uma aproximação inicial do ponto de partida, a dramaturgia.

2) *Études*, estudo pela ação: improvisar com base no que foi compreendido na exploração mental. Voltar ao texto para confrontar o material resultante da improvisação sobre o material da dramaturgia. Descobrir convergências, incoerências, explorar possibilidades. Voltar à improvisação e ao texto, e à improvisação sobre o texto, em um movimento de composição dialógica entre a dramaturgia do papel e a dramaturgia da cena improvisada, uma análise prática ou através da prática.

3) Uso das palavras do texto depois de já ter compreendido (através da ação) toda a linha de ação da personagem, linha de pensamento da personagem, subtextos. Usar as palavras do texto depois de ter compreendido o que a personagem deseja expressar através delas, incluindo todos os implícitos da ação verbal.

A dramaturgia, que é inicialmente um material estrangeiro à atriz/ao ator, é como a regra criada e determinada por algo ou alguém externo. Se a relação com o texto for heterônica, a/o intérprete decora as palavras, obedece a elas em vez de comprehendê-las, interiorizá-las, apropriar-se delas e só então dizê-las com propriedade; desse modo, decoradas, as palavras serão vazias, como também aponta Knebel (2016, p. 31) quando fala sobre uma “memorização formal e inútil”, de forma que “as palavras perdem o seu significado real e se transformem numa ‘ginástica mecânica’, numa ‘língua matraqueando sons decoradinhos’”.

Ao longo de minha prática profissional, tenho percebido que o mesmo movimento que segue a apropriação do texto através dos études e que resulta em um texto falado de maneira orgânica e viva em cena é o movimento em que se dá a autonomia do qual fala Piaget. A estrutura da autonomia de Piaget e da apropriação do texto é a mesma. Para evitar desde já que pareça uma tentativa forçada de aproximar a autonomia de crianças durante práticas de jogos ao de adultos artistas na prática do teatro, parafraseio o autor afirmando que: embora a heteronomia e a autonomia estejam compreendidas dentro do desenvolvimento do indivíduo e, portanto, possam ser observadas (ou não) a depender

da idade e desenvolvimento de uma criança, não são estágios fixos, são fases que também podem se organizar e reorganizar diante de cada nova situação (Piaget, 1994).

Após entrarmos em contato com a prática dos *études* e o método de análise ativa, especialmente através de relatos e percepções daqueles que trabalharam diretamente com Constantin Stanislávski, e dialogarmos com a perspectiva de autonomia tal qual colocada por Paulo Freire e Jean Piaget, é perceptível o efeito positivo que essa convergência tem para a cena, para o processo artístico, para uma abordagem pedagógica, para o/a artista e, em última instância, mas não última importância, para a cultura e sociedade.

Pensando a autonomia como um processo que se dá no conjunto da consciência, interiorização e novas articulações de regras e que tal processo envolve a criticidade do sujeito; considerando também como uma fase que se organiza diante de cada nova situação; e após entrarmos em contato com os relatos e as percepções daqueles que trabalharam diretamente com Constantin Stanislávski, é notável a importância da autonomia na origem do método de análise ativa, na natureza de sua prática através das improvisações dos *études*, na atitude pedagógica e de direção daquele ou daquela que conduz os ensaios e na conduta do ator e da atriz para que não seja representador, e sim intérprete da obra.

A improvisação permite uma ordem de compreensão que não é exclusivamente racional, mas uma ordem que considera a capacidade humana de forma mais complexa, suas muitas inteligências e muitas potencialidades além da mente, o que faz com que o/a artista não seja orientado/a apenas por suas capacidades intelectuais. Se a criação/compreensão do personagem vem só através da racionalidade, ela está limitada aos entendimentos mentais. A possibilidade de improvisar com base no texto leva o/a intérprete a compreender em ação, com seu corpo e todas suas particularidades, conceitos, técnicas e elementos que compõem a obra e o papel, resultando em uma apropriação e apreensão legítimas.

A autonomia, sem a qual a prática do estudo pela ação – *étude* – não é possível, e que é imprescindível para a atitude ativa e criadora do intérprete, tem efeito na qualidade artística, mas também no sujeito e na sociedade da qual ele faz parte. O *étude* fomenta um processo criativo que instiga o exercício constante de pensamento crítico, um método que se organiza para que o ator/a atriz saiba o que está fazendo em sua integralidade (combatendo a cisão corpo-psique), um saber que é construído por sua experiência racional, corporal, intuitiva e crítica. Se estamos falando de uma atriz ou ator com mais criticidade, por consequência temos um sujeito com mais criticidade, porque, quando Stanislávski trabalha com o/a artista, está sempre trabalhando com o sujeito que ele/ela é.

Toda a pesquisa e o sistema desenvolvidos por Stanislávski geraram uma ruptura na dinâmica, dentro do campo artístico, de reprodução de modelos que serviam para perpetuar ordens preestabelecidas, que, por estarem estagnadas, seguiam atendendo aos

mesmos interesses. As práticas improvisacionais dos *études* são o exato momento em que se intensifica o espaço de abertura para criação, tão importante para o/a ator/atriz se apropriar e não apenas reproduzir ou fazer algo cujo porquê ele/ela não entende, sem contar todo o enriquecimento artístico que daí decorre, pois cada personagem é único, por dar-se exclusivamente no encontro do personagem do texto com a/o intérprete do papel: “Ao educar o ator, Stanislávski não apenas o provia de uma técnica profissional, mas ajudava-o a desenvolver-se espiritualmente de muitas maneiras, mostrando como poderia colocar sua arte a serviço da sociedade.” (Toporkov, 2016, p. 16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo artístico-pedagógico da Casa do Teatro e sua metodologia perpassam por toda a equipe. Quando me refiro a toda a equipe, falo de uma parceria que é construída e exercitada durante as reuniões pedagógicas, nos momentos antes e depois das aulas, no compartilhamento de saberes, no debruçamento de olhar sobre indivíduos, coletivos e soluções cênicas. Falo também de uma estrutura criada de forma que a direção, coordenação, os artistas orientadores, a recepcionista, o/a profissional que dá suporte a alunos nos espaços entre aulas, enfim, toda a equipe se envolva e seja parte colaboradora da aprendizagem de cada grupo. Não posso deixar de falar sobre o suporte especial da psicanalista Odete Coster, que atua na formação da equipe e no acompanhamento continuado do desenvolvimento de crianças e jovens, abordagem que nos possibilita ter um olhar ainda mais esmerado sobre cada estudante, e sobre a condução afetiva e rigorosa da equipe de direção e coordenação: prof.^a dr.^a Lígia Cortez, Eleonor Pellicieri e Luciana Barboza.

Quando me refiro à percepção de que o artístico e o pedagógico são indissociáveis não quero dizer, então, que isso se dá de forma incondicional. Para que artístico e pedagógico componham um só corpo no processo de criação, é imprescindível que haja intencionalidade. Stanislávski buscava o aprimoramento artístico e foi essa motivação que o levou a experimentar, pesquisar, recalcular rotas, renovar procedimentos, repensar dinâmicas de ensaio, manter o processo criativo em constante movimento. Almejando a qualidade artística, (ressalto que seu campo de interesse não era o desenvolvimento humano e sim da arte teatral) Stanislávski criou meios para que atores e atrizes pudessem saber da obra artística, da personagem e dos elementos que compunham o fazer teatral. Constantin Stanislávski buscou caminhos para que atores e atrizes aprendessem o que é ritmo, por exemplo como fez com Toporkov, em vez de determinar-lhes como fazer uma ação ou cena; reestruturou a dinâmica dos ensaios, por exemplo como fez ao criar o mé-

todo de análise ativa, para que atores e atrizes sejam parte atuante do processo criativo, em vez de funcionários obedientes a seus diretores e diretoras; considerou atores e atrizes como parceiros de criação ao, por exemplo, abrir espaço para sua subjetividade e leitura de mundo nas improvisações dos études, em vez de acreditar no teatro em que o personagem existe antes e independentemente do seu encontro com o intérprete; enfim, envolveu-se com a aprendizagem, com o apreender, o compreender, o apropriar-se, de atores e atrizes, e o fez porque visava a qualidade artística do trabalho. Ao intencionarmos que estudantes da Casa do Teatro aprendam e experienciem a linguagem teatral e seus pormenores, ao pretendermos que tenham autonomia para jogar e criar, ao trabalharmos para que se apropriem da peça e sejam agentes criadores dela, estamos também buscando que a experiência artística tenha a máxima qualidade. Não fazemos menos teatro com crianças e jovens em um curso livre, fazemos teatro com rigor artístico, com ética, com elaboração estética, com pensamento crítico e com respeito à arte e à integridade do ser do educando, como ensina Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- CORTEZ, Lígia Maria Camargo Silva. *De Asja Lacis à Casa do Teatro: teoria e práticas do teatro com e para crianças*. 2018. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- D'AGOSTINI, Nair. *Stanislávski e o método de análise ativa: a criação do diretor e do ator*. São Paulo: Perspectiva; Claps, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- JIMÉNEZ, Sergio. *El evangelio de Stanislávski según sus apóstoles, los apócrifos, la reforma, los falsos profetas y Judas Iscariote*. México: Grupo Editorial Gaceta, 1990.
- KNEBEL, Maria. *Análise-ação: práticas das ideias teatrais de Stanislávski*. São Paulo: Ed. 34, 2016.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- STANISLÁVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- _____. *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- TOPORKOV, Vassili. *Stanislávski ensaia: memórias*. São Paulo: É Realizações, 2016.



20. Espetáculo *Hamlet* (2017), artista orientadora Eugenia Cecchini. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

21. Registro de aula de teatro de sombras, Casa do Teatro Itaim. Foto Luciana Barboza.

22. Espetáculo *Só mais uma história* (2006), artista orientadora Juliana Offenbecker. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto Paulo Torma.



23



24



27



28



25



26



29

23. Espetáculo *O que será que tem nessa floresta?* (2021), artista orientadora Célia Borges. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto Andréia Machado.

24. Espetáculo *Quando as cores foram proibidas* (2022), artista orientadora Célia Borges. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto Andréia Machado.

25. Espetáculo *Um segredo debaixo da cama* (2014), artista orientadora Renata Coppola. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

26. Espetáculo *Em busca do tesouro do Capitão Bonança* (2009), artista orientadora Juliana Offenbecker. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto Andréia Machado.

27. Espetáculo *O burguês ridículo* (2022), artista orientador Rogério Bandeira. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto Andréia Machado.

28. Espetáculo *Sonho de uma noite de verão* (2016), artista orientadora Lia Maria. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

29. Espetáculo *Manifesto ao amor* (2023), artista orientadora Vitória Cortez. Teatro do Célia, no bairro Itaim Bibi. Foto Andréia Machado.



30



31



33



32



34

30. Espetáculo *O tribunal dos doces* (2008), artista orientadora Elenira Peixoto. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

31. Espetáculo *Um vizinho do outro mundo* (2007), artista orientadora Beth Bellotti. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

32. Espetáculo *E de quem foi a culpa?* (2023), artista orientadora Beth Belotti. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto Andréia Machado.

33. Espetáculo *Alice(s)* (2023), artista orientadora Tassia Cabanas. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros.

34. Espetáculo *Os bichos da floresta* (2016), artista orientadora Elenira Peixoto. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto Andréia Machado.



35



36



38



37



39



40

35. Espetáculo *O assassinato no 5 estrelas* (2013), artista orientador Pedro Henrique Carneiro. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

36. Espetáculo *Universo dos brinquedos perdidos* (2023), artista orientadora Beth Belloti. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto Andréia Machado.

37. Espetáculo *Existe ou não existe* (2012), artista orientador Ricardo Fialho. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

38. Espetáculo *O reino desencantado* (2017), artista orientadora Beth Belloti. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

39. Espetáculo *Um grande amigo*, artista orientador Pedro Henrique Carneiro. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto Andréia Machado.

40. Espetáculo *Um segredo debaixo da cama* (2014), artista orientadora Renata Coppola. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.



41



42



43



44

41. Espetáculo *As quatro princesas guerreiras* (2018), artista orientadora Marcela Arce. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

42. Espetáculo *Auto da Compadecida* (2016), artista orientador Ademir Emboava. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

43. Espetáculo *Um segredo debaixo da cama* (2014), artista orientadora Renata Coppola. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

44. Espetáculo *Como nascem os vagalumes* (2013), artista orientadora Beatriz Morelli. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.



45



46



48



47



49



50

45. Espetáculo *Um grande amigo* (2011), artista orientador Pedro Henrique Carneiro. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto Andréia Machado.

46. Registro de ensaio no teatro antes da apresentação. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

47. Espetáculo *Romeu e Julieta* (2016), artista orientadora Lia Maria. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

48. Espetáculo *Auto da Comadecida* (2016), artista orientador Ademir Emboava. Teatro Cultura Inglesa-Pinheiros. Foto João Caldas.

49. Foto da equipe da Casa do Teatro para catálogo de apresentações (2000), na Casa do Teatro Pacaembu. Foto Paulo Torma.

50. Foto da equipe da Casa do Teatro para catálogo de apresentações (2017), na Casa do Teatro Pacaembu. Foto João Caldas.

PARTE 2

UM OLHAR ATRAVÉS DA MEMÓRIA: NARRATIVAS SOBRE A CASA DO TEATRO

Ao longo dos 40 anos da Casa do Teatro, a escola passou por fases distintas, além de mudanças de caráter metodológico, curricular e na própria equipe. Algumas pessoas têm trajetórias fortemente vinculadas ao espaço, que nos permitem desvendar elementos que compõem um mosaico histórico e afetivo sobre a Casa do Teatro. Para alcançar essas nuances, entrevistamos Eleonor Pelliciari e Odete Coster, figuras centrais na construção e nas transformações ocorridas na Casa ao longo dos anos.

Eleonor Pelliciari sempre esteve vinculada à gestão e coordenação do espaço. Suas impressões nos permitem compreender aspectos gerais e modificações artísticas e metodológicas empreendidas desde sua chegada, em 1990, até os dias atuais.

Odete Coster, por sua vez, foi a responsável pela aproximação da Casa do Teatro com a psicanálise, e sua narrativa busca reconstruir as motivações e os desafios desse importante passo dado pela instituição para uma compreensão mais profunda do universo das crianças e dos jovens.

O objetivo central dessas narrativas foi proporcionar ao/à leitor/a um momento de diálogo sobre uma experiência individual, mas carregada de histórias coletivas relacionadas à instituição. Um espaço com tantos significados como a Casa do Teatro só poderia ser construído com uma polifonia de memórias e vivências.

ENTREVISTA COM ELEONOR PELLICIARI:²⁸ UMA HISTÓRIA EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

Natália Batista: Quando você iniciou suas atividades na Casa do Teatro? Como foi essa aproximação com a Casa do Teatro?

Eleonor Pelliciari: Como diz Brecht, todo mundo tem uma história para contar. A minha aconteceu de forma encadeada com o desenvolvimento do trabalho no Célia Helena. Em 1989, conheci Lígia Cortez, que me convidou para organizar o espaço do Teatro Célia Helena. Um “job” com início e fim. Ao terminar, fui convidada por Célia Helena para continuar atuando na área de produção teatral, dar suporte para a primeira turma do curso técnico-profissionalizante e agendar encontros entre artistas e pensadores com os grupos de alunos. Na mesma época, fui convidada para fazer as produções de final de ano da Casa do Teatro. Foi assim, entrei pela coxia e tive a oportunidade de aprender e estudar sobre as características das faixas etárias e sua relação com as experimentações artísticas, em que aspectos cognitivos, físicos e emocionais se inter-relacionavam com o desenvolvimento de práticas artísticas e pedagógicas. Abria-se um novo caminho. Era necessário mudar o foco e o olhar: de produtora e de atriz, que prepara a cena e atua, para quem está comprometida com a formação e crescimento de crianças e jovens em contato com a arte. O momento exigiu uma imersão no trabalho da Casa do Teatro, sua filosofia, sua prática artística. Foram momentos de muitas leituras e reconhecimento de teóricos pesquisadores sobre a reflexão e fruição do fazer artístico como meio e instrumento para o autoconhecimento, sociabilidade, compartilhamento de ideias e criação em grupo. Meu caminho seguiu, em linhas gerais, como primeira provocação, por refletir e rever as contextualizações sobre a função da arte. Stanislávski deu-me o primeiro impulso com os estudos da análise ativa e das ações físicas, em que coloca em cena: qual é o sentido de uma montagem, para

28. Eleonor Pelliciari é formada em letras pela USP. Iniciou suas atividades artísticas em 1976, na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Como atriz, participou dos espetáculos: *A praça de retalhos* (1977), de Carlos Meceni, e *Sonho de uma noite de verão* (1979), adaptação do texto homônimo de Shakespeare, ambos com direção de Roberto Lage; *Madamme Pommery* (1982), de Alcides Nogueira, direção de Antonio Abu-Jamra; atuou como administradora dos espetáculos *Ubu*, *Pholias Physicas*, *Pataphysicas* e *Musicaes* (1986), de Alfred Jarry, e *Teledeuim* (1987), de Albert Boadella, com direção de Cacá Rosset (Grupo de Teatro Ornitorrinco). Participou ativamente nos movimentos de grupos de pesquisa de linguagem artística; atuou no Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões no Estado de São Paulo no período de consolidação do reconhecimento da categoria (1979-1984); integrou o movimento para criação da Cooperativa Paulista de Teatro e da Associação para a Infância e Juventude. Foi administradora da Divisão de Artes Cênicas do Centro Cultural São Paulo (1990-1992); e do Teatro do Bixiga (1987-1988). Desde 1990, integra a equipe de coordenação do Célia Helena Centro de Artes e Educação; é coordenadora e diretora de produção do curso de teatro para crianças e jovens da Casa do Teatro.

que, por quê? Qual é o sentido da arte? Na sequência, por relacionar o artista orientador da Casa do Teatro com a definição do “diretor=espelho”, aquele que reflete as qualidades individuais do ator (da criança e do jovem), Nemirovich-Danchenko ajudou e muito no entendimento da importância do objetivo da Casa do Teatro de reforçar, trabalhar e valorizar as criações colaborativas que contribuem para reafirmar o entendimento das singularidades e das diferenças, que cada um é um, e que, em grupo, fazem a diferença para entender que, na vida social, familiar e nas tomadas de decisão pessoais importam o olhar, a escuta para si e para as relações.

NB: Como se construiu sua relação com a Casa do Teatro ao longo dos anos?

EP: Se vale dizer: de puro aprendizado. Com crianças e jovens, cada dia de aula provoca a escuta constantemente. No trabalho, desenvolvido por meio de jogos teatrais, dramáticos, improvisação e criação de cena, o artista orientador pode, muitas vezes, em plena condução do exercício, ouvir uma criança dizer “Está chato”, ou um jovem: “Não entendi, qual é o objetivo?”. São momentos que me impelem a refletir, tentar entender as sinalizações. São argumentações genuínas. São apontamentos que nos levam, eu e toda a equipe, a repensar, conversar, entender, alterar os caminhos propostos. Nesse aprendizado constante, uma das ações mais importantes de manutenção da qualidade do ensino artístico da Casa do Teatro é a constante realização de encontros semanais, muitas vezes com convidados, para dialogar sobre os mais diversos temas: dramaturgia, inclusão, redes sociais etc. Tais encontros também são dedicados ao compartilhamento do processo em desenvolvimento com as diversas turmas: andamento, dificuldades, troca de repertório etc.

NB: Qual é a contribuição da Casa do Teatro para a formação de crianças e jovens através da estética teatral?

EP: É uma contribuição muito importante na vida de cada sujeito. São crianças e jovens que podem elaborar os acontecimentos cotidianos – *bullying*, rejeição, *apartheid* relacional – por meio de experimentações artísticas. Histórias, jogos, exercícios, convivência em grupo, fortalecimento da participação, sem receio do certo ou errado, e da prática de uma metodologia ativa, em que presença e voz unem um coletivo, com características singulares e genuínas. A Casa do Teatro tem muitas histórias. Como não se lembrar da aluna que não se expressava verbalmente? Os pais entendiam tudo por sinais, gestos. Ao entrar no curso da Casa do Teatro, o desafio foi lançado. E lá vieram histórias sobre faz de conta em que as personagens não queriam falar, participar, histórias que valorizavam a ideia de que, em teatro, a participação está além da palavra, que o corpo fala. O ano foi de puro envolvimento em dialogar e buscar os caminhos para integrar e socializar a aluna. Chega o

final do ano: o coração fica em sobressalto – entra em cena a narradora. Sim, é ela. Aquela menina que não sociabilizava os pensamentos é anfitriã e contadora da história a ser compartilhada com o público.

NB: Quais são as bases teóricas do trabalho desenvolvido na Casa do Teatro?

EP: O trabalho da Casa do Teatro pauta-se pelos jogos teatrais e dramáticos, improvisações, criação de cenas, reconstrução dramatúrgica. Importante destacar que o fazer artístico por meio dos jogos teatrais, seja nos Estados Unidos, no Reino Unido, na França, na Rússia, foi desenvolvido para amparar crianças e jovens saídos do pós-guerra ou em situações de vulnerabilidade. As histórias contam que Viola Spolin, antes mesmo de dedicar-se a fundamentar uma metodologia da prática artística sobre a importância do jogo teatral aplicado à formação e desenvolvimento de crianças e jovens, havia vivenciado com a educadora Neva Boyd, na Recreational Training School da Hull House, em Chicago, um trabalho de acolhimento a imigrantes por meio de jogos e atividades culturais. Peter Slade, dramaterapeuta inglês e um dos pioneiros no estudo do teatro para crianças, trabalhou com crianças e adolescentes infratores e pessoas com deficiência. Léon Chancerel, engajado com a formação dos jovens, forja o termo “jogo dramático” na década de 1930; investe no trabalho com crianças e jovens para renovar a arte teatral e encorajar o nascimento e aperfeiçoamento de grupos teatrais e atuar em locais pouco convencionais, como subúrbios, hospitais, cidades do interior e zona rural. Na mesma linha, vem a teoria da improvisação, de Keith Johnstone, educador que resolveu inverter tudo o que seus professores lhe haviam dito e desenvolveu técnicas com o objetivo de despertar a imaginação e a espontaneidade nos estudantes. Na Rússia, Asja Lacis investiu em ações para integrar os meninos “travessos”, órfãos do pós-guerra. Entender a importância de valorizar a inclusão de crianças e jovens como “autores” de uma história e possibilitar a elaboração de sua inserção social poeticamente, por meio da arte, alavancou as teorias sobre a importância do trabalho artístico e pedagógico com crianças e jovens. Ao adentrar este novo universo formativo, é impossível não pensar e relacionar as mudanças dos paradigmas do teatro infantil com a criação da Associação Paulista de Infância e Juventude (APTIJ), as publicações de textos da Maria Clara Machado nos Cadernos de Teatro do Tablado, as pesquisas de importantes grupos da década de 1970 (Aldebarã, Vento Forte, Teatro Toca, Pasárgada etc.). Relacionar a história sistematizada e a prática exigiu uma mudança de olhar. O caminho estava aberto para entender o trabalho da Casa, com início em 1983, em um momento delicado, de coexistência do período ditatorial, o que reflete o pioneirismo de um trabalho único. Um trabalho que nunca parou de se inovar e estar sintonizado com as demandas sociais, culturais, artísticas e a manutenção do teatro inter-relacionado com as linguagens das artes da cena e do audiovisual.

NB: Quais autores e métodos inspiraram a metodologia da Casa do Teatro?

EP: A Casa do Teatro tem uma prática artística própria. Todos os estudos sobre a prática artística partem das referências dos estudos e teorias desenvolvidos por Constantin Stanislávski, Walter Benjamin, Peter Salde, Viola Spolin, Olga Reverbel, Jean-Pierre Ryngaert, Augusto Boal, entre outros, e são revistos sob o olhar para a realidade de crianças e jovens brasileiros. Os exercícios precisavam ser adequados e a incorporação de atividades complementares das artes da cena tinha como objetivo ampliar os recursos expressivos, já que o teatro, como arte coletiva, apoia-se na música, no movimento, no visual. Ao longo de suas quatro décadas, a Casa do Teatro foi palco de atividades de esgrima, capoeira, dança, música, artes plásticas, máscara, circo, teatro de sombras. Está sempre em sintonia com as transformações sociais e culturais. O processo criativo do teatro se dá com base nas características físicas, cognitivas e socioemocionais que tangenciam o desenvolvimento pessoal e a formação de crianças e jovens. Todas essas atividades, juntas, sempre indicaram os caminhos para a criação e a montagem de um espetáculo, em que história, sons, movimentos, luz, cor, figurino iam ficando preparados para o importante dia de apresentar para uma plateia o que foi criado coletivamente. No teatro, a emoção corre solta. Envolve criar e ensaiar a história apenas com um roteiro, sem falas decoradas, e não importa se é baseada em um texto clássico, contemporâneo ou uma criação coletiva.

NB: A Casa do Teatro é uma escola multidisciplinar. Como esse processo é desenvolvido?

EP: O núcleo principal sempre envolveu teatro, dança, música. Depois, vieram circo, esgrima, artes plásticas. Em sintonia com as transformações culturais, vieram também teatro musicado, cinema, teatro de formas animadas, máscara. Enfim, a Casa do Teatro sempre procurou estabelecer um diálogo entre o teatro e as demais artes da cena e do audiovisual. Na história de fundamentação do trabalho da Casa do Teatro com as crianças, os estudos sobre o brincar de Walter Benjamin e Donald Winnicott foram inspiradores e fundamentais para entender a importância da ludicidade, em que dança, circo e música ativam a flexibilidade, a criatividade, a interação de comunicação, o faz de conta, o imaginário, a presença. São articulações possíveis entre brincadeira/invenção de mundos e os desenvolvimentos socioemocionais e afetivos. Crianças brincando produzem novas perguntas e, para isso, utilizam-se, muitas vezes, de objetos concretos. No brincar, rodeada de movimentos e sons, a fantasia é o que desencauda na criança a autoria do que fazer. Assim como o adulto não pode tudo, é pela brincadeira que a criança entende seus limites. Ao mesmo tempo que transfigura-se em Super-Homem, percebe que não tem o poder de voar. As atividades integradas buscam valorizar a brincadeira como meio

para que a criança possa se relacionar com a cultura, com a literatura, com o imaginário e elaborar novos modos de existência e conviver, ao mesmo tempo, com estranhamentos e familiaridades. É uma idade em que a fantasia mostra o que não conhecemos, o que jamais foi, nem aconteceu na realidade, embora, quem sabe, possa chegar a acontecer. Stanislávski diz: “Quando a fantasia do povo criou o tapete mágico, quem poderia pensar que voaríamos ao espaço? A fantasia sabe tudo, é todo-poderosa”. No trabalho com crianças, o brincar une-se à fantasia, ao imaginário, para que possam entender e resignificar o mundo, entender as relações e as questões míticas. O processo possibilita à criança expor-se diante de si mesma e reinventar-se.

A prática artística multidisciplinar promove a experiência e um desafio que une criatividade e percepção das diferenças, em que cada um é único. Durante as cenas e improvisações criadas, o projeto de montagem de final de ano acontece espontaneamente, motivado por um desejo coletivo de comunicar uma história, em que as linguagens do teatro, da música e do circo dialogam com demandas de autoconhecimento, entendimento e percepção de mundo, e superação dos desafios corporais. Já com os jovens, as incorporações de novas atividades que sejam potentes e dialógicas (audiovisual, teatro musicado, escrita e autoria de textos) devem responder rapidamente aos anseios e ao modo particular como percebem o mundo e as relações humanas, às questões filosóficas de existência, ao ser e estar socialmente integrados. O trabalho com os jovens amplia-se e, a cada interferência cultural inovadora, a Casa do Teatro inclui linguagens cênicas usadas como ferramentas expressivas (narrativas audiovisuais) ou do desejo de aprofundamento e reconhecimento de habilidades (teatro musical, interpretação para a câmera). O trabalho desenvolve-se com base na cosmovisão social. Jovens e conectados com o mundo, os estudantes são articulados e reflexivos sobre questões que envolvem os movimentos sociais, as hierarquias, as relações. Para desenvolver um papel ativo e a descoberta de formas de atuação e expressão, as atividades buscam envolver os participantes em questões identitárias. A cada ano, a Casa do Teatro mantém um programa de atividades artísticas flexíveis em constante diálogo com os anseios dos jovens e as transformações culturais.

NB: Como se consolidou o processo de ensino através da divisão das turmas por faixa etária?

EP: A Casa do Teatro, desde o início de suas atividades, sempre priorizou a configuração de turmas por faixas etárias, com o objetivo de reafirmar a potência do trabalho artístico pautado pelas características cognitivas, físicas e emocionais que tangenciam o desenvolvimento de crianças e jovens. Se pensarmos em uma percepção macro: a experimentação teatral para a faixa de 4 a 6 anos, ao atuar no território do brincar, do lúdico, do faz de

conta, expande a percepção de um ser em contato com o outro. Mas não é tão simples assim. Os estudos sobre as características das faixas etárias, à luz da psicanálise, e seu direcionamento artístico sempre atuaram em conjunto. Na Casa do Teatro, o trabalho desenvolvido na linguagem teatral com os alunos menores se dá de forma cuidadosa e gradual. E, assim, com cuidado, respeitando o tempo de que cada criança precisa, o trabalho vai acontecendo, permeando com sutileza os espaços imaginativos e criadores, com o objetivo sempre voltado para que os pequenos aproveitem os recursos que a linguagem oferece, dando-lhes a oportunidade de se expressar como querem e como gostam. Já a fase de 7 a 9 anos tem como principais características a evolução do raciocínio lógico, a aquisição da compreensão do “outro” como ser distinto e diferenciado do “eu” e a consciência das habilidades pessoais, acelerando a vivência de sentimentos antagônicos: amor/raiva, arrogância/respeito, inveja/admiração etc., causando as aflições internas e de constante oscilação emocional. Ao artista orientador, cabe atuar para auxiliar, orientar e proporcionar atividades de forma a criar as condições necessárias para que a criança se relate harmoniosamente com seu mundo interior e exterior. Um trabalho que se solidificou ao longo da história da Casa do Teatro. Importante reafirmar que a faixa etária é um disparador inicial para acolher a criança e o jovem em determinada turma, mas o diálogo inicial com o interessado em fazer a atividade é que prioriza qual grupo é o mais indicado: tem idade para participar de uma turma da mesma faixa etária, mas, pelo que já demonstra em seu percurso (muito expresso pelo relacionamento adquirido no ambiente familiar, social), o ideal é experimentar outro grupo mais “maduro”.

NB: De que maneira a Casa do Teatro e o Célia Helena Centro de Artes e Educação estão integrados?

EP: Desde sua criação, o Célia Helena, concebido pela atriz com reconhecida trajetória artística e pedagógica, vinculou profundamente suas propostas formativas à história, à missão e à identidade institucional, pautadas pela excelência na formação artística e humana. Hoje, o Célia Helena é um centro de formação cultural e desenvolvimento pessoal de crianças e jovens a partir de 4 anos de idade (Casa do Teatro), de preparação técnica e artística para jovens a partir de 14 anos de idade (Teatro-escola Célia Helena), de formação acadêmica (bacharelado e licenciatura em teatro/Escola Superior de Artes Célia Helena [ESCH]) e de estudos de especialização e pesquisa nas áreas das artes da cena (pós-graduação *lato* e *stricto sensu*/ESCH). Em toda sua trajetória, mantém-se como espaço de ensino, de intersecção artística, conectado com a rede de produção, de consumo de bens e de serviços culturais ofertados pela cidade de São Paulo e de ações direcionadas à responsabilidade social.

NB: Quais são as contribuições da Casa do Teatro e do Célia Helena Centro de Artes e Educação para a sociedade? Vocês atuam em conjunto com entidades do terceiro setor?

EP: O conhecimento adquirido ao longo dos anos impulsionou a implantação da prática artística como meio e instrumento para o desenvolvimento pessoal de crianças e jovens em vulnerabilidade social, assistidos por organismos do terceiro setor: Fundação Gol de Letra (projeto Virando o Jogo); Associação Arte Despertar (projetos SOS Aldeia, Favela Paraisópolis e Instituto de Oncologia Pediátrica, do GRAACC), Federação Israelita (Posto de Orientação Familiar da Favela Porto Seguro). Por meio do Conexões, projeto de apoio no campo social e cultural, a Escola Superior de Artes Célia Helena e a Casa do Teatro, em parceria com o British Council, a Cultura Inglesa, o Colégio São Luís e o National Theatre (Londres), por 13 anos incentivou a criação de dramaturgia para jovens e a formação de grupos teatrais voltados para a faixa etária de 13 a 19 anos. O Conexões atingiu um público que dificilmente teria acesso ao teatro; No período, o projeto recebeu mais de 3 mil jovens participantes e um público de mais de 13 mil pessoas, nas apresentações gratuitas da Mostra de Teatro Jovem. Através da atividade teatral, o jovem participante desenvolveu ferramentas de comunicação e de inclusão social. Para disseminar os textos especialmente escritos por autores ingleses e brasileiros, foram publicadas 51 peças de teatro que compõem os livros Conexões: nova dramaturgia para jovens, com distribuição gratuita para escolas, bibliotecas comunitárias e instituições culturais. As políticas para o ensino, alinhadas à responsabilidade social, incluem ainda parcerias de interlocução entre o ensino superior e o básico, com desenvolvimento, troca e compartilhamento de atividades artísticas com professores de Educação Infantil, para suporte criativo nas aulas regulares com crianças da primeira infância. A Casa do Teatro é um núcleo permanente de extensão coordenado pelos professores mestres e doutores da Escola Superior de Artes Célia Helena e tem como prioridade a continuidade dos estudos e pesquisas sobre a prática artística. Em 2017, a ESCH, com o aval da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fez parte do Programa de Apoio à Produção de Material Didático para a Educação Básica, Projeto Água, edital ANA-CAPES. O projeto consistiu na elaboração, por meio de práticas teatrais, de subsídios para a sensibilização artística e para a conscientização do uso da água. Como resultado do trabalho, peças teatrais originais, criadas para o público infantjuvenil, foram montadas e apresentadas em escolas públicas e privadas.

NB: A Casa do Teatro e a ESCH formam profissionais de ensino em teatro?

EP: A história da Casa do Teatro, vinculada à do Célia Helena, tem em seu DNA a preparação de professores e artistas orientadores. Tudo começou sob orientação de Célia Helena e Lígia Cortez. Era necessário trazer para a sala de aula artistas como eu, dispostos a alterar

o olhar considerando a diferença entre criar um espetáculo infantojuvenil e atuar como artistas orientadores com crianças, por meio de uma metodologia ativa, valorizando a arte como recurso de desenvolvimento pessoal e formação cultural. Desde 1990, este trabalho é incansável. Treinamentos, encontros sobre características das faixas etárias, criação de repertório de exercícios. A Casa de Teatro, se não forma profissionais para o ensino formal da arte no ensino básico, tem em sua história a formação de artistas, com competência para o exercício da atividade artística em ensino não formal. Foi assim também com a formação dos professores do ensino técnico. A configuração de uma equipe para dar aulas agregou artistas e pesquisadores com reconhecida trajetória nas áreas de direção, dramaturgia, dança, voz, construindo um programa pedagógico voltado à formação de atores e atrizes. Hoje, pelo trabalho especialmente desenvolvido pela Casa do Teatro direcionado à formação de profissionais com competência para o exercício nos cursos formais, o Célia Helena abriu mais uma frente: o curso de Licenciatura em Teatro.

NB: Quais dificuldades a Casa do Teatro enfrentou na pandemia?

EP: Os momentos iniciais para entender o que estava por vir, quanto tempo durariam nossos encontros virtuais, conduziram à pergunta que poderia dar um propósito para reinventar atitudes, dinâmicas e experimentações artísticas: por que é importante fazer teatro hoje, isolado do convívio social? Por ser um curso livre, que tem na sua principal abordagem o trabalho com base na presença, na improvisação, na construção de ações “aqui e agora”, houve a necessidade de aglutinar ainda mais toda a equipe de artistas e começar a avaliar os recursos de comunicação *on-line* disponíveis para adequar e manter o teatro, mesmo com o distanciamento social. Passados os primeiros encontros, em que a participação ainda era tímida, meio “sem jeito”, muitas vezes com muita vergonha de aparecer na tela, aos poucos os grupos foram se soltando, ganhando confiança para criar, conversar, rir, divertir-se com os amigos. Durante o processo *on-line*, para que o espaço virtual se aproximasse da energia de chegar no espaço presencial, depois de uma semana sem ver os amigos, mantivemos aqueles momentos iniciais para que falassem dos acontecimentos da semana, sobre curiosidades, o que gostavam de comer, de assistir, ler, do que mais sentiam falta estando em quarentena. Muitos falaram sobre teatro, esportes e encontro com os amigos. De modo geral, os participantes demoravam um pouco para se aquecerem criativamente, para ganharem um estado mais ativo e propulsivo, até porque neste novo formato não raro ocorrem a oscilação da internet, as interferências do cotidiano das casas. Muitas vezes, durante o encontro remoto, com a utilização da câmera e do microfone, os participantes estavam sujeitos a acidentes de percurso com vazamento de rotinas cotidianas. Em vários momentos, o fone de ouvido restringe muito as possibilidades criati-

vas. Com a imersão nos recursos da plataforma Zoom, gradativamente pudemos trabalhar com os grupos separados em salas para discutir e criar cenas para posterior apresentação à “plateia”, ou utilizar a tela branca para que todos, juntos, pudessem desenhar ou usar como suporte para alguma atividade. Para compartilhar músicas entre todos, passou-se também a utilizar o aplicativo *Whatch2Gether*. Por ser um recurso remoto de integração e aglutinação, foi necessário fazer alguns combinados para que não ocorressem situações de constrangimento e para que se privilegiasse a ética das relações. Então, por consenso, decidiu-se que o *chat* deveria estar aberto somente para conversas e argumentações sobre as provocações pertinentes aos exercícios em desenvolvimento; em caso de necessidade de sair da sala do Zoom, o combinado foi avisar aos companheiros, para que não houvesse uma parada abrupta nas atividades em coletivo. A casa de cada criança e jovem transformou-se em cenário para os encontros. A “casa externa e interna” promove a compreensão de estar em criação, para agir diante da câmera, entender enquadramento, os recursos e o envolvimento com os desafios da plataforma de comunicação virtual. Um momento que passa a abrigar a segurança e a confiança para a experimentação de exercícios, jogos, do simbólico, da ressignificação dos objetos cotidianos, dos sons, do imaginário, da poesia, da criatividade, dos sonhos, dos desejos. Foram dois anos de criação da arte para entender um novo mundo. A arte de cada tempo. A arte como expressão de vida, de conhecimento, de olhar e interação, indicando caminhos e transformações culturais.

NB: Desde 1990, você atua como diretora de produção das montagens da Casa do Teatro. Como é a preparação?

EP: Ao longo dos anos, fui elaborando uma trajetória composta de várias ações, desde a pré-produção (orientação aos artistas orientadores, figurinistas, costureiras, produtor executivo), que começa por volta do mês de agosto, seguida da relação das medidas dos alunos para a confecção dos figurinos, fotos para o programa e produção de campo (compra de tecidos, confecção dos figurinos) e organização da equipe que dará apoio no teatro (iluminador, cenotécnico, sonoplasta, entre outras funções artísticas e técnicas). Como o trabalho parte dos mesmos cuidados com o desenvolvimento das atividades artísticas, em equipe, o processo começa com a orientação aos figurinistas sobre: dialogar com os artistas orientadores e inteirar-se do roteiro de montagem (para saber se os alunos, e quais, participarão de cenas de circo; cenas mais corporais que dependam de figurinos mais confortáveis etc.); cuidar da textura dos tecidos, das cores (por exemplo: atentar para as cores em superposição à tonalidade das crianças e dos jovens, como no caso de uma criança loira num vestido amarelo); etc. Para a criação dos figurinos, é importante também atentar para as características das faixas etárias. Pequenos (4 a 7 anos) adoram

uma fantasia, gostam de sentir que são “princesas”, “bichos”, “heróis”. Os figurinos devem dar asas à imaginação. Normalmente, os pequenos passam por muitos desafios (pulam montanhas, atravessam rios etc.), então é importante que o figurino dê mobilidade. Médios pequenos (8 a 10 anos), como estão numa fase entre “despedida da fantasia” e entrada na “realidade”, muitas vezes pedem figurinos mais próximos da fase em que estão, mas sempre oriento que é bom dar aquele toque mágico para não deixar o figurino muito “cotidiano”. A idade dos médios grandes (11 a 13 anos) é a que mais aguarda o figurino, mas, como são muito críticos, todo cuidado na criação e execução demanda uma atenção redobrada. Os grandes (14+) no geral já entendem melhor a diferença entre roupa e figurino e são mais acessíveis a aceitar criações mais “enlouquecidas”. As apresentações das diversas turmas são individualizadas e os alunos chegam com aproximadamente três horas de antecedência para conhecer o espaço cênico, fazer um ensaio técnico de luz e se preparar para entrar em cena com o acompanhamento de camareira, costureira de plantão para ajustes necessários no figurino, iluminador, cenotécnico, auxiliares de palco. A coxia é uma festa e a experiência “pastoreada” por tantos dá a segurança para que crianças e jovens entrem em cena e continuem o ato de jogar!

NB: Como você avalia a sua trajetória na Casa do Teatro?

EP: Se a mudança da minha vida foi no susto, hoje sou puro agradecimento à Lígia Cortez por ter tido a oportunidade de aprender, estudar, acompanhar as atividades e ver tantos jovens gratos à sua formação na Casa. Hoje, são pesquisadores, cientistas, jornalistas, médicos, atores, diretores, atrizes, dramaturgos, artistas orientadores, professores, mestres e doutores em artes. Alunos que ganham destaque em ações internacionais. A Casa do Teatro é assim, é trabalho de envolvimento, estudos, olhar e escuta para que crianças e jovens sigam a caminhada da vida pelo olhar da importância da arte para entender o ser humano, as relações, o mundo.

ENTREVISTA COM ODETE COSTER:²⁹ O PAPEL DA PSICANÁLISE NA CASA DO TEATRO

Natália Batista: Quando você iniciou suas atividades na Casa do Teatro? Como foi esse processo de aproximação?

Odete Coster: Eu era pedagoga, orientadora de escolas, sempre querendo fazer psicologia. Naquela época, não era possível. Então fiquei um grande tempo ainda na orientação de pais e de professores. Eu achava que isso seria a introdução para a psicologia, porque eu recebia muitos pais e fui praticando essas anamneses e orientações com base nas minhas observações. Mas a psicologia era o que eu queria e, quando entrei no curso, conheci a Lígia Cortez. Ela parou para focar sua carreira de atriz, mas eu segui e me formei. Em 1989, ela já dirigia a Casa do Teatro no bairro da Liberdade e sentiu a necessidade de uma observação mais aprofundada de algumas situações que aconteciam nas relações interpessoais entre os alunos, entre artistas orientadores e alunos. Lígia então me chamou e disse: "Olha, agora eu não tenho mais recursos para intervir e orientar". "Você gostaria ou poderia integrar a equipe e fazer uma orientação mais segura para os professores? Eu disse: "Gostaria muito, mas não sei o que nós vamos fazer". Fui para o teatro pensando "O que eu vou fazer?", "O que eu estou fazendo aqui?"

NB: Como foi o processo de construção deste trabalho que integra arte e psicanálise?

OC: No primeiro momento, decidi observar as conduções dos artistas orientadores, das reações das crianças e jovens. "Eu vou olhar o que se passa aqui, o que acontece, como acontece", e foi o que fiz. Fiquei bastante tempo observando. Aos poucos, fui percebendo algumas dificuldades tanto nas relações entre as crianças, quanto de professores com as crianças e adolescentes. Percebi também que os professores conseguiam avançar apenas até um determinado ponto na observação e, quase sempre, um ponto muito relacionado ao comportamento. Comecei a perceber que eu começava a dar sentido para esses comportamentos. "O que queria dizer isso?" "O que quer dizer um determinado comportamento de uma criança com outra?" "O que ela move na classe?" "O que o estado dela transmite para os outros?" "O que podemos fazer com isso?" Fui vendo que os professores precisavam muito de orientação para conhecer o que uma criança de determinada idade estava preparada para fazer. "Como é o mundo interno

dela?" "Como é que acontecem as relações?" "Quais são as vivências?" "Quais são as dificuldades?" Foi pela observação do cotidiano das atividades que pude perceber o quanto os professores precisavam de uma formação direcionada ao desenvolvimento psicofísico das diversas faixas etárias. Às vezes, as pessoas acham estranha a utilização da psicanálise dentro de uma escola, mas é superimportante: ninguém está fazendo análise, ninguém está analisando ninguém, está, simplesmente, usando os recursos para nos aprofundarmos e podermos olhar para o outro, um ser humano, com um olhar de compreensão.

NB: Como o trabalho foi implementado?

OC: Nas minhas observações em classe fui percebendo a necessidade de acompanhar os professores da Casa do Teatro de um modo mais aprofundado para que eles pudessem olhar para si mesmos e para os alunos naqueles aspectos que se faziam mais necessários para a compreensão da constituição de si mesmos. Para só então, através dos gestos, das ações, da empatia, da compreensão e do manejo dos problemas poder acolher o aluno. O viver humano demanda olhar, tempo, um assentar-se sobre si mesmo e sobre o outro, para além do comportamento aparente. Nesse momento, pós-período de observação, conversei com a Lígia, que me abriu novas possibilidades de intervenção: "Fique à vontade para fazer tudo que você achar que é importante". Fiz um convite aos professores para desenvolverem um olhar curioso, inédito, sobre os alunos para além do senso comum. Comecei com algumas sugestões de corredor. "Olha, eu vi essa cena, quem sabe você poderia fazer isso de outro modo?" Eu explicava a maneira como a criança estava entendendo aquele evento, se ela precisava de um acolhimento, ou de uma explicação, ou de uma história que fosse ao encontro daquela necessidade. Então, começamos a construir muitas histórias, inclusive baseadas no livro do professor Gilberto Safra, que foi fruto do mestrado dele. Se chamava *Curando com histórias*, baseado em um trabalho lindo que ele fazia na USP. A hipótese dele era que histórias mudavam e ofertavam condições para a criança ir elaborando aquilo que a estava angustiando. Então, muitas vezes, na Casa do Teatro, nós criávamos histórias para dirimir situações de discórdias entre as crianças ou da criança com os professores, quando algum evento desafiador acontecia. Era uma das estratégias que usávamos para ajudar essa criança. Em outros momentos, dava para perceber que as dificuldades não eram inerentes à idade, mas que o professor não estava conseguindo compreender o que se passava e, em vez de acolher, entendia que se tratava de uma questão de disciplina. Nesses momentos, era necessário manter um diálogo com o profissional e orientá-lo sobre o porquê daquela criança estar se comunicando com tal conduta, porque não era uma atitude aleatória, tinha alguma motivação. Muitas vezes, as situações mais conflituosas se resolviam mas, quando não conseguíamos mudar, tínhamos como procedimento chamar os pais ou responsáveis para tentarmos, juntos, encontrar caminhos que pudessem fortalecer o vínculo, as relações. Durante o processo, pude perceber que a Lígia já sabia intuitivamente de tudo isso; quando ela me disse que "há coisas que eu não consigo compreender ou não estou dando conta", é porque a situação de sala de aula, de estar em grupo, ao lado e com muitos amiguinhos com características distintas, mobiliza muitos sentimentos e transborda

29. Odete Coster é formada em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Iniciou o trabalho como psicoterapeuta em 1985. Foi orientadora e coordenadora da Escola Tiferet, de 1972 até 1979, atendendo professores, pais e alunos. Desde 1990, atua em diversas áreas da Casa do Teatro: na seleção, treinamento e capacitação dos profissionais; na observação, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos alunos; no atendimento e orientação aos pais. Mantém um diálogo sistemático com a equipe para encaminhamento de ações propositivas. Especialista em psicologia e arte-educação, na Casa do Teatro, desenvolve um trabalho de orientação e acompanhamento das atividades, para que crianças e jovens criem, atuem, elaborem questões pessoais por meio de histórias e situações análogas ao cotidiano, de acordo com suas faixas etárias..

a relação com os professores. Aquilo que a criança não pode fazer com os pais, ela age e repete com os professores. Aos poucos fui formando grupos de professores para orientação, para que eles pudessem compreender o mundo interior mais profundamente. A psicanálise vai às profundezas, porque nós sabemos que não está tudo ali no evento, no comportamento, nós precisamos traduzir isso. A intuição da Lígia ao perceber isso foi incrível e me abriu as portas para conversar com todos os profissionais. Eu não conversava com os alunos. Os diálogos sempre foram através dos professores e dos pais.

NB: Em que momento você percebeu que a psicanálise poderia ser uma ferramenta potente?

OC: No começo, quando eu não sabia exatamente como poderia aplicar os estudos da psicanálise em um curso de teatro, minha primeira percepção foi que, mesmo sem agir de forma intervencionista, elas ficavam mais seguros, era um apoio consistente. Entrava nas classes e observava. Depois, após o vínculo criado, elas se aproximavam, faziam perguntas que se tornavam mais frequentes. Fui notando que elas estavam interessados em aprofundar os conhecimentos e o entendimento sobre as características das faixas etárias. A partir desta provocação, comecei a propor algumas reuniões. Às vezes organizadas com grupos de professores de 4 a 6 anos, depois grupos de 7 a 10 anos e fomos percebendo que precisávamos entender as características que distinguem o desenvolvimento de crianças de 4 anos, passando pelos pré-adolescentes, chegando aos adolescentes de 18 anos. Foi, a partir da coleção de livros da Clínica Tavistock que começamos a fazer esse estudo, pois a Casa do Teatro já atuava com a divisão por idade. Usamos essa coleção de livros para entender o que era esperado, o que era característico de cada idade, do ponto de vista emocional. Há outras abordagens que o fazem do ponto de vista educativo, do ponto de vista cognitivo. Para o nosso trabalho, nos interessava o ponto de vista socioemocional. Tivemos muitas reuniões, muitas palestras e o desenvolvimento da prática de exercícios com objetivo de troca e ampliação do repertório de jogos. Fomos criando uma gramática comum, percebendo as diferenças e o que cada artista orientador podia aplicar com os grupos que fosse adequado do ponto de vista da musculação, do desenvolvimento neuronal, do desenvolvimento físico e, consequentemente, do emocional. Como não lembrar de um aluno de 9 anos, que não conseguia subir em um banquinho sozinho, tinha medo e tremia muito. Ele tinha uma dissociação corpo/mente. Era tímido, e por isso, chorava, porque a relação intercorpórea não acontecia. Ele devia ter tido dificuldades relacionadas à dimensão afetiva, então o que precisava era de experiência relacional. Experimentar o corpo, um corpo que pode encostar no outro, um corpo que pode expressar, um corpo que pode ter medo, ir elaborando e perdendo esse medo. Tivemos casos incríveis que ficaram na memória.

NB: Como a divisão das turmas por faixa etária se consolidou no processo de ensino?

OC: A forma como uma criança de 4 anos entende a vida familiar é completamente diferente das demais idades. Por exemplo, saber que uma criança de 4 e 5 anos não concebe a vida com regras é importante. Em compensação, uma criança de 7 anos já busca a argumentação. E aí, por que ela quer? Porque ela

quer adormecer as angústias que tem a respeito da vida para poder aprender a ler a escrever. A racionalização e a intelectualidade, nesse momento vêm, vamos dizer assim, em que o processo interno age na corporeidade. Um momento em que é preciso adequar o físico e o emocional. A criança de 7 anos detesta, muitas vezes, histórias com simbolismo, com muita metáfora. Ela pede histórias concretas, do cotidiano, do dia a dia. Já aos 11, 12, anos, os hormônios vão fazendo novas movimentações e, num primeiro momento, furtam-se de discussões no vínculo familiar. É quando o fazer artístico possibilita elaborar questões desta fase de crescimento em que o corpo está em plena transformação.

NB: Como foi para vocês trabalharem com teatro e psicanálise juntos, já que são campos muito complexos?

OC: Não foi pela lógica. A psicanálise é um método para a compreensão e análise da psiquê humana e seu funcionamento é, por isso, muito eficiente para lidar com situações que requerem ações de reparação. Quando se trata de crianças, existem alternativas. Sempre que me procuravam para atender crianças pequenas eu dizia: “Leve primeiro para o teatro. Se não, ajudar, pode trazer para a análise”. A arte é um campo riquíssimo para auxiliar crianças, em algumas questões internas. A criança precisa brincar, a criança precisa estar com o outro, ela precisa enfrentar desafios. O interessante é que a psicanálise sempre se utilizou do brincar. A criança brinca para projetar futuros. Brinca para projetar sonhos, para criar mundos. Ela se utiliza disso para lidar com as questões pessoais como competições, rivalidades. No brincar, está tudo o que a psicanálise faz e ajuda. Usamos a psicanálise para fazer a compreensão do que era apresentado pela criança ou adolescente no ato de criar, de estar em presença. Com a escuta às revelações que transbordavam em cena, pela convivência em grupo, com os amigos e com as proposições das atividades, os professores passaram a buscar um olhar atento às relações, aos desencantos, às inseguranças, à cooperação, às angústias. Apontamentos que direcionavam uma nova formulação das atividades, repensados para além daquela impressão, do início da Casa do Teatro. Agora, a compreensão caminhava além do manifesto e dos comportamentos reais, para entender o desconhecido para todos e ainda por conhecer. A psicanálise foi uma das ferramentas para entender o sentido desse brincar.

NB: Como você avalia todo o trabalho desenvolvido por todos esses anos na Casa do Teatro?

OC: Desde meu ingresso na Casa do Teatro e, por um longo tempo, estive intrigada com a percepção de significativas diferenças percebidas entre grupos, especialmente de adolescentes, que mantinham vínculo constante com colegas e professores envolvidos numa atividade criativa, um estado de total liberdade para fantasiar, expressar-se, criar mundos e sonhos numa tarefa semanal e que se estendia por todo um ano, e os demais jovens que não se agrupavam para uma atividade desta natureza, com uma proposta de finalização ao término de um ano. Outro aspecto de grande interesse foi compreender como a formação em psicanálise poderia contribuir para a experiência do viver teatral e se este aporte poderia ofertar um aprofundamento do viver humano. Trabalhar com o outro e em coletivo nos mostra quem somos e o

grupo teatral depende dessa interdependência, corporal e imaginária, num processo criativo de muita cooperação, doação, aceitação, entrega, portanto, vida! Esse foi o grande ganho de fazer junção do brincar com a psicanálise. Até porque, muitas vezes, as questões não são das crianças, são colocadas – sem querer, óbvio – pela personalidade dos pais na relação com seus filhos e, muitas vezes, minha conversa era com os pais.

NB: No início dos anos 1990, a Casa do Teatro já trabalhava com conceitos como autonomia, e protagonismo dos alunos, que vieram a se popularizar nos debates educacionais apenas posteriormente. Como você percebe essa inovação?

OC: Para mim também chamava muito a atenção. Sempre admirei isso no trabalho da Lígia, que tinha uma pesquisa muito sólida sobre a importância da arte no crescimento e desenvolvimento de crianças e jovens. Acredito que a solidificação deste trabalho foi, de fato, graças ao pioneirismo, ao criar em 1983, um curso que tinha como propósito que crianças e jovens criassem com autonomia, com entendimento da corporeidade, dos gestos, da fala. Para que o trabalho se desenvolvesse, era necessário construir um programa, um método, em que a prática e conceitos teórico-práticos fossem incorporados e preparassem os artistas para a “sala de aula”. A nossa parceria, ao longo de mais de quarenta anos, foi sendo construída, em parceria e em sintonia com as mudanças sociais, culturais, educacionais. Em determinado momento, as escolas começaram a ver a necessidade de repensar a educação, porque a educação ficava muito dissociada dos estímulos que povoam o imaginário infantil. É uma educação formal. Na psicanálise que eu pratico, a educação tem que dialogar, ela é complementar à experiência tanto do brincar quanto do compreender e da profundidade. Eu acho que a pedagogia está um pouco dissociada da experiência total de um ser humano. Ela é racional, intelectual e não atende plenamente o indivíduo. A criação da Casa do Teatro foi um marco para que, juntas, dássemos início a um trabalho que, apesar de todos os desafios, buscam um itinerário criativo e humano que possa ser âncora de um futuro, independentemente de qualquer área profissional. A psicanálise, em seu processo de atualização com as transformações sociais, hoje perfaz um caminho de releitura da racionalidade que não incluía arte como um objeto. Teve um avanço na psicanálise com a inclusão de autores que pensaram a psicanálise em diálogo com a arte, não só a teatral, mas com a arte gráfica. Para o atendimento de crianças, a Melanie Klein usava esses recursos, por exemplo, as caixas lúdicas em que a criança apresentava as questões, sentava no chão e brincava com a psicanalista.

NB: Quais foram as bases teóricas psicanalíticas no trabalho desenvolvido na Casa do Teatro? Eu queria que você falasse um pouco sobre o trabalho de formação dos professores.

OC: A psicanálise, assentada na teoria do inconsciente foi fundamental para compreendermos, junto aos artistas orientadores, o sentido de certos comportamentos de nossas crianças, pré-adolescentes e adolescentes e para isto nos debruçamos nos ensinamentos do psicanalista Dr. Donald Winnicott, que

passei a estudar a partir de 1996, abrindo um horizonte de pesquisas. Fizemos uso da Gestalt com algumas práticas mediadas pelos livros: *Descobrindo crianças*, de Violet Oaklander e *Tornar-se presente*, de John Stevens. Livros como *A psicanálise dos contos de fadas*, de Bruno Bethleheim e *Fadas no divã*, de Diana Lichtenstein Corso, foram inspiradores para refletir com a equipe sobre o campo simbólico. Em relação à formação dos artistas orientadores tem sido uma formação prática conjugada com as teorias. Os estudos a partir do livro *Brincar e a realidade*, de Donald Winnicott e *Psicanálise dos contos de fada* instigavam os questionamentos: “O que quer dizer isso?”, “O que representa, por exemplo, a Chapeuzinho Vermelho?”, “O que representa o Lobo?”, “Qual a representação simbólica desses personagens?” Adentrávamos também em questões que perpassavam o crescimento: o canibalismo da criança no início da vida, as questões relativas à sexualidade.. Enfim, a cada momento, tocávamos em algum ponto para que os artistas orientadores pudessem compreender os sentidos mais inconscientes que trazem angústia. Fizemos muitos esforços para explorar o mundo imaginário que, para alguns, traz assombramentos. Lembro que, uma vez, uma paciente chegou a mim muito preocupada com o filho de 3 anos. Ela achava que ele estava alucinando. “Por que você acha que ele está alucinando?” “Ah, porque ele pega o barquinho e põe no chão e fala: ‘Vai, barquinho, vai, vai, vai! Vai, eu levo você, vai! Vamos, eu vou junto!’”. Ela teve um estranhamento a respeito do filho, ela não pode incorporar o mundo criado por ele. Então, por que o meu olhar foi para os adultos? Porque alguns adultos são muito deslocados da dimensão interna. E af a formação dessas crianças pelos pais, pelos professores, por um grupo grande de adultos, é a inexistência desse mundo criado. É como se não existisse, e só existisse mundo mental, mundo teórico, mundo intelectual, como se não existissem fantasias. A gente nasce, a gente cria, a gente interpreta. Se eu estou aqui com você e você não sorri para mim, fica de cabeça baixa, por exemplo, eu vou criar uma fantasia de que você não está gostando de mim. Então tudo isso acontece no cotidiano, nas relações. Quando eu falo dos professores, é disto que eu estou falando. Porque, é claro, um professor de teatro não costuma ser assim, mas muitos pais, sim. E muitos adultos, sim. Então, eu me ative à formação dos professores, tentando fornecer elementos para que pudessem entender esses diversos mundos contidos em cada sujeito.

NB: Como você vê a importância da Casa do Teatro para a formação de crianças e jovens?

OC: É um espaço fundamental! Sempre dizíamos isso, que essa escola não está formando atores mirins. O objetivo da Casa do Teatro é formação pessoal através do teatro, essa arte que se alicerça em outras linguagens artísticas. Nós recebemos depoimentos incríveis. Numa das peças a que fui assistir recentemente, um ex-aluno, hoje adulto, veio falar comigo: “Olha, graças à Casa do Teatro, eu sou o único na empresa em que trabalho que sou chamado para conduzir palestras e os grupos de formação para novos funcionários. Todos me acham desinibido, que me expresso com clareza, que tenho graça, que tenho alegria”. Então, para qualquer área, o teatro traz, não só toda a possibilidade simbólica, mas traz presença. Nossos alunos ganham a capacidade de estar presentes. Muitas vezes, quando uma criança é formada em um ambiente crítico, exigente, onde só pode ter certezas, só pode ter um jeito de fazer as coisas , essa

criança pode tornar-se uma pessoa muito limitada. A Casa do Teatro tem como princípio que a interioridade do indivíduo, qualquer que seja, é válida. É dela, é genuinamente dela. É essa pessoa. Então isso precisa ser resguardado. Uma pessoa que se desenvolve com essa crença e essa segurança, geralmente não tem como ter dificuldades tão profundas. Todos nós temos angústias, ansiedades. Não há um ator que não entrará no palco sem ficar aflito, mas não é impeditivo. Não chega a ser algo que a pessoa vai deixar de fazer.

NB: Como você definiria o espaço da Casa do Teatro?

OC: O Winnicott fala muito de ambiente. Porque a criança nasce e tem uma mãe, que é um objeto que dá tudo o que ela, naquele momento, precisa. Ela nasce com esse anseio, e a mãe oferta, mas a mãe não é só esse objeto. Ela também cria um ambiente. Então, primeiro é mãe-objeto e depois ela é mãe-ambiente. E o ambiente é muito importante, porque uma criança entende rapidamente onde ela está. Então, esse “onde”, esse lugar, é extremamente importante. Ela percebe o acolhimento, percebe quem gosta de criança, quem está com prazer de estar com ela. O indivíduo, o pai, o adulto, também é um ambiente. “Eu quero seguir essa pessoa, essa pessoa é um ambiente acolhedor.” Na Casa do Teatro, sempre foi assim. O ambiente é muito acolhedor. Ele é voltado para essa criança que chega e sente-se acolhida por uma equipe que quer ela esteja lá.

NB: O que poderia ser o futuro da Casa do Teatro considerando tudo o que você acompanhou durante esses anos?

OC: Acho que é uma missão muito difícil de manter, mas todo o trabalho desenvolvido e as inúmeras crianças e os jovens que passaram pela Casa do Teatro dão um sentido de continuidade da permanência. Acredito muito neste trabalho. Muito. Mesmo, ao entender que poucas crianças e jovens terão a oportunidade de se desenvolver por meio da arte, da liberdade de criar, é um trabalho que precisar ter continuidade. É um ideal a ser sempre alcançado, porque se mantém com muitos desafios. Hoje, há um mercado que rege as oportunidades de acesso ao trabalho de crianças e jovens nas mídias. A Casa do Teatro percorre outro caminho e, jamais deixou de se renovar ao longo dos seus quarenta anos. A Casa se renova e vai, de modo carinhoso, reafirmando a importância do fazer artístico, de valorização do imaginário, da presença e de uma criação em que cada um é um, é genuíno. Vale acreditar que há um futuro, porque quem saiu da Casa da Teatro também saiu com muito potencial interno. Acho que produzimos bons frutos dentro das pessoas!



51. Registro de aula (1992). Ligia Cortez em momento descontraído com a turma. Foto Paulo Torma.

Todos os esforços foram feitos para reconhecer os direitos autorais e de imagem desta publicação. Agradecemos qualquer informação relativa à autoria, titularidade e/ou outros dados que estejam incompletos nesta edição, e nos comprometemos a incluí-los nas futuras edições.

Abel Xavier, Ademir Emboava, Alessandra Peixoto, Alex Goussinsky, Alex Yugo Hirai, Alexandre Edelstein, Alexandre Fortunato, Alexandre Maldonado, Alexandre Pessôa Sena, Alice Bloch Cidade, Alice Siqueira Righetti Di Giacomo, Aline Aparecida Kulpa, Ana Carolina Seixas, Ana Luísa da Costa Bandeira Abrahão Nimir, Ana Luísa de Oliveira Camardella, Ana Paula Vieira, Ana Thomaz, Andrea Camargo, Andrea Cristina Akaishi, Andrez Lean Ghizze, Anna Galli, Antônio Carlos Oliveira dos Santos, Atílio Belline Vaz, Barbara Marques Bertoni, Bárbara Servaes, Benedito Bandeira, Bernardo Fonseca Machado, Bernardo Souza Capelari, Beth Bellotti, Bianca Barboza, Bruna Meucci, Bruna Romano Pretzel, Bruno Milan de Campos, Bruno Storni, Caio Silviano, Camila Rodrigues Barbosa, Camila Urbano, Carlos Henrique Reis, Carolina Barboza Bertolotto, Carolina de Alcântara Semiatzh, Carolina Rodrigues da Silva, Catarina De Biasi Zacchi Dejavite, Célia Borges, César Albanese, Cintia Aacyaba, Clara Cortez Cohn, Clara Kalil Peluso, Clara Santos Martins de Souza, Clara Toletti Martinelli, Cláudia Ferrari, Cristina Kehdy, Daniel Menezes Pedrozo, Daniela Flor, Dara Beatriz Eframovich, Diogo de Araújo Monteiro, Diogo Deganeli de Brito Varago, Eduardo Kin Tamajusuku Suzuki, Elena Camelo Campos Vellutini, Elenira Peixoto, Eleonor Pelliciari, Eleonora Caldas, Érika Lopes, Eugenia Cecchini, Fabiana Godoy, Fabio Cidade, Fábio Nogueira, Felipe Rocha Bittencourt, Fernanda Jholie Guilherme Jakoska, Fernanda Lobo Americano, Fernando Nitsch, Filipa Branco de Faro, Frederico Lawson Forbes, Gabriela Montalvan Camisotte, Gabriel Penido Jugdar, Gabriel Pires Fernandes, Gabriel Toledo Bayma, Gabriela Hess, Gabriela Meinrath, Gabriela Pelosi de Abreu, Giovanni Lucca Grilli Tissot, Girlei Miranda, Giulia Mendonça, Graciana Magnani, Graziela Kunsch, Gustavo Fernandes, Gustavo Godoy Pereira, Gustavo Vellutini, Henrique Novaretti Ferreira, Isabel Wolfenson, Isabela Ávila, Isabela Mariotto, Isabella Libardi, Joana Fix Arantes, Julia Barros, Júlia Burnier, Júlia Cardoso de Souza, Juliana Balsalobre, Juliana Gil Ocanha Silva, Karina Kurt Mota, Kika Antunes, Lais Calife Guerra Costa, Lanna Maria Silva Oliveira, Lara Basso Costa, Lara Rodrigues Vinocur, Larissa Al-Haj Lima, Larissa Katz Barrichello, Larissa Roberta Barros da Silva, Laura Barbieri Gorski, Laura Huzak Andreato, Laura La Padula, Laura Oller, Leandra de Matos, Letícia Garcia Cohn, Letícia Pinheiro Barki, Lígia Cortez, Lilian Damasceno da Cunha, Lilian Herrerias, Lindoslei Viana Penha, Luan Castello Veiga Innocencio Cardoso, Luciana Barboza, Luciana Lopes, Luciana Schwinden, Ludmila Santiago Almeida, Luisa Bresser Srour, Luiz Arthur Bihari, Luiza Dias Talarico, Luiza Guimarães Liberado, Maia Fleider, Manuela Urias Martins Fontes, Marcela Arce, Márcio Trinchinatto, Maria Eduarda Azevedo Silva, Maria Flores Levy, Maria Luisa Guimarães Netto, Maria Sofia Azevedo Saramago, Mariana Marteleto, Mariana Silva e Oliveira, Marilia Neves, Marília Yazbek, Marina Quinan, Marina Ribas Caramuru Alvarez Lopes, Michele Fritsch, Mônica Magalhães, Natália Manczyk, Natalia Marques, Nathalie Machado Campinas, Odete Coster, Olívia Pires, Paloma Galasso, Paula Cidade, Pauline Marie Hartmann, Paulo G. Accioli Freire, Pedro Cohn Vellutini, Pedro Godoy Pereira, Pedro Henrique Carneiro, Pedro Moutinho, Priscilla Sampaio, Rafael Masini, Rafaela Mendes Rocha Garcia Queiróz, Raul Barreto, Renata Cajado, Renata Ferraz, Renata Nunes, Rodrigo Ernst Moritz, Sergio Audi, Silvia Lopes, Silvia Rosenthal, Simone Kliass, Sofia Paiva Carneiro, Sofia Rodrigues Bolina, Suzi de Jesus Ramos, Tamara Dias Brockhausen, Tathiana Bott, Tatiana Polistchuk, Thais Cardoso de Almeida, Thereza Terra Giavarotti, Thiago Neves, Thiane Martins Lavrador, Tom Fuser Eyer, Tutti Pinheiro, Ulisses Cohn, Vandilma Soares da Silva, Vanusia Ferreira Soares Verônica Gentilin, Vitória Cortez Cohn, Ximena Araya.

“Faço teatro há dois anos. Quando você está em um grupo, precisa estar conectado com todos para não atrapalhar. O teatro proporciona isso. É muito legal o jeito que a gente constrói a peça, pensando em cada detalhe, do figurino às falas. O teatro traz isso para a gente: pensar no coletivo, e não apenas em dizer as coisas prontas. Essa nossa vivência de construir em conjunto é demais. Nos últimos dias antes da apresentação é aquela correria indo atrás de cada detalhe para que tudo dê certo.”

(Rodrigo Berezovsky, 14 anos)

“Na Casa do Teatro tive a formação mais importante da minha infância e adolescência. Enquanto minha escola me preparou pra universidade e pro começo de uma vida profissional, a **Casa do Teatro** me formou como ser humano. Na **Casa** tive a oportunidade de explorar as diferentes formas de ser de cada um dos meus personagens. E foi usando o teatro como método e linguagem que a **Casa** me formou como membro da sociedade, onde vivo uma vida maravilhosa, engajada, e muito feliz.”

(**Sid Efromovich.** Empreendedor social)

“O teatro na infância foi um terreno fértil e acolhedor para a minha imaginação e energia! As tardes lúdicas na **Casa do Teatro** tinham um gosto alegre que eu fiquei com vontade de saborear o resto da minha vida.”

(**Joana Dória.** Atriz. Diretora teatral)

“Tenho muito amor por essa escola. Foi na **Casa do Teatro** que conheci os primeiros profissionais de teatro que admiro até hoje. Lá aprendi a encarar o público, a errar, coisa que até então tinha um significado apenas negativo para mim. E foi lá também que eu tomei umas das decisões mais importantes da minha vida: ser atriz.”

(**Martha Nowill.** Atriz)

ISBN: 978-85-63969-11-8



Célia HELENA
Centro de Artes
e Educação
45 ANOS



Apoio



Patrocínio



Realização

